

Enfoque neuroeducativo del acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la autoestima en estudiantes de Bachillerato General Unificado del Ecuador

Neuroeducational Approach to Pedagogical Support for the Development of Self-Esteem in Students of the Ecuadorian General Unified Baccalaureate

-Fecha de recepción: 15-07-2026 -Fecha de aceptación: 14-08-2026 -Fecha de publicación: 01-09-2026

Valeria Catalina Guerra Cisneros¹
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado, Riobamba, Ecuador
valeria.guerra@docentes.educacion.edu.ec
ORCID: 0009-0002-8053-0134

Deysi Carolina Vinuesa Paredes²
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Especializada Carlos Garbay, Riobamba, Ecuador
maria.cunis@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0005-1451-5413

María Verónica Cuñis Carmilema³
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Especializada Carlos Garbay, Riobamba, Ecuador
maria.cunis@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0002-6641-7338

Maritza Mercedes Rojas Vaca⁴
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Riobamba, Riobamba, Ecuador
maritza.rojas@educacion.gob.ec
ORCID:0009-0009-0014-4630

Dorian Alexis Quiguiri Jatzatza⁵
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Riobamba, Riobamba, Ecuador
dorian.quiguiri@docentes.educacion.edu.ec
ORCID:0009-0001-2810-0949

Mayra Rosana Chuquitarco Sangoquiza⁶
Ministerio de Educación Deporte y Cultura,
Unidad Educativa Especializada Lola Lasso de Uribe, Quito, Ecuador
mayra.chuquitarco@educacion.gob.ec
ORCID:0009-0008-8560-1011

Resumen

La autoestima es un factor clave para el bienestar socioemocional, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del Bachillerato General Unificado del Ecuador, quienes frecuentemente enfrentan problemáticas familiares, escolares y sociales que afectan su autovaloración. Al tenor de los antecedentes expuestos, la presente indagación asumió como propósito medular examinar las representaciones experienciales del profesorado en torno al acompañamiento pedagógico y su consecuente impacto sobre la autoestima del alumnado. Metodológicamente, la arquitectura del estudio se sustentó en un paradigma cualitativo de raigambre fenomenológica. En este sentido, la aproximación al objeto de estudio se materializó a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a un panel integrado por cinco especialistas en los dominios socioeducativo y psicoemocional. Ulteriormente, el corpus discursivo recabado fue sometido a un escrutinio riguroso, aplicando para ello los protocolos de codificación analítica inherentes a la Teoría Fundamentada.

Por lo que se refiere a los hallazgos, la evidencia pone de manifiesto que la mediación docente logra trascender los márgenes del recinto escolar cuando dicha praxis se cimenta sobre la empatía, la escucha activa y la contención afectiva sostenida. De este modo, la configuración de espacios que garanticen la seguridad psicológica actúa como un catalizador directo de la confianza y la resiliencia en el estudiante; por el contrario, la exacerbación de las dinámicas competitivas y la exposición al juicio punitivo constante terminan por erosionar drásticamente su autoestima. En última instancia, la articulación de los postulados de la neuroeducación con la labor tutorial emerge como un imperativo insoslayable para resguardar la dimensión emocional de los adolescentes, viabilizando así la edificación de un modelo escolar auténticamente inclusivo, humano y de impacto perdurable.

Palabras clave: Neuroeducación; autoestima; acompañamiento pedagógico; Bachillerato General Unificado; aprendizaje socioemocional.

Abstract

Self-esteem is a key factor for socio-emotional well-being, motivation, and academic performance among students in the Unified General Baccalaureate in Ecuador, who frequently face family, school, and social challenges that affect their self-worth. In light of this background, the primary purpose of this research was to examine teachers' experiential representations regarding pedagogical accompaniment and its consequent impact on student self-esteem. Methodologically, the study's architecture was grounded in a qualitative paradigm of a phenomenological root. Consequently, the approach to the object of study was materialized through semi-structured interviews applied to a panel composed of five specialists in the socio-educational and psycho-emotional domains. Subsequently, the collected discursive corpus was subjected to rigorous scrutiny by applying the analytical coding protocols inherent to Grounded Theory.

Regarding the findings, the evidence reveals that teacher mediation manages to transcend the boundaries of the school setting when such praxis is grounded in empathy, active listening, and sustained affective containment. Thus, the configuration of spaces that guarantee psychological safety acts as a direct catalyst for student confidence and resilience; conversely, the exacerbation of competitive dynamics and exposure to constant punitive judgment ultimately erode self-esteem drastically. Ultimately, the articulation of neuroeducation principles with tutorial work emerges as an unavoidable imperative to safeguard the emotional dimension of adolescents, thereby enabling the construction of an authentically inclusive, human school model with lasting impact.

Keywords

Neuroeducation; self-esteem; pedagogical accompaniment; Unified General Baccalaureate; social-emotional learning.

Introducción

La adolescencia constituye una de las etapas socioevolutivas más complejas, dinámicas e influyentes del desarrollo humano, caracterizada por profundas reestructuraciones neurobiológicas, cognitivas, emocionales y psicosociales que condicionan directamente la cimentación de la identidad personal y el autoconcepto. En el escenario educativo ecuatoriano, los estudiantes que cursan el Bachillerato General Unificado (BGU) cuyas edades oscilan predominantemente entre los 15 y 18 años enfrentan un abanico multidimensional de exigencias orientadas al logro académico, la definición de sus proyectos de vida, la toma de decisiones vocacionales y la adaptación a entornos sociales aceleradamente dinámicos y competitivos.

La interacción simultánea de estas tensiones internas y externas posiciona a la autoestima no como un mero rasgo afectivo secundario, sino como un dispositivo psicológico y pedagógico central para garantizar el bienestar socioemocional, la resiliencia y el éxito en la trayectoria escolar de los adolescentes (UNICEF, 2025).

En consonancia con la evidencia empírica recabada en el contexto latinoamericano, existe un consenso sustantivo al posicionar al autoconcepto como un factor protector neurálgico frente a la emergencia de desajustes socioemocionales severos durante la etapa adolescente. En este orden de ideas, dicha dimensión psicológica opera como un dique de contención ante sintomatologías depresivas, cuadros de ansiedad, abulia escolar, marginación gregaria y abandono del sistema educativo.

Consecuentemente, aquel discente que logra estructurar una autovaloración robusta exhibe una solvencia adaptativa superior frente a las experiencias de frustración. Por añadidura, esta solidez emocional no solo optimiza sus mecanismos de autorregulación ante las tensiones del entorno, sino que le predispone proactivamente hacia la asunción de desafíos cognitivos de alta complejidad. Además, esta seguridad personal le permite entablar relaciones basadas en la empatía e involucrarse de manera activa en la vida del aula. En contraste, la presencia de una autoestima frágil o menoscabada se traduce en sentimientos persistentes de inseguridad, baja percepción de autoeficacia, pasividad pedagógica y severos bloqueos en los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2024).

En el contexto específico de las instituciones educativas del Ecuador, durante la última década se ha observado un incremento sustancial en la complejidad de las problemáticas

socioemocionales que afectan a la población estudiantil. Factores como la inestabilidad económica de los hogares, la disfunción familiar, la exposición irrestricta a entornos digitales y redes sociales, el acoso escolar (*bullying*) y la presión social por responder a estándares rígidos de éxito han deteriorado significativamente la salud mental de los adolescentes. Esta trama de vulnerabilidades incide directamente en la autopercepción del estudiantado, menoscabando su confianza personal y generando brechas notorias en su desempeño académico, su convivencia armónica y su desarrollo humano integral (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024; Rodríguez et al, 2025).

En este escenario, la neuroeducación ha ganado espacio como un puente fundamental entre la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía. Su propósito es entender mejor cómo aprende el cerebro y hasta qué punto influyen las emociones en este proceso.

Hoy sabemos con certeza científica que pensamiento y emoción van de la mano: cuando los estudiantes experimentan un entorno seguro y de bienestar, su cerebro libera neurotransmisores que potencian la atención, activan la memoria de trabajo y favorecen la neuroplasticidad, logrando así aprendizajes mucho más sólidos y duraderos. Por el contrario, los climas de aula caracterizados por el estrés crónico, la crítica destructiva o la amenaza constante activan respuestas neurobiológicas defensivas que inhiben las funciones ejecutivas superiores e imposibilitan la autorregulación emocional (Tokuhamas-Espinosa, 2024).

En esta misma línea, la práctica del acompañamiento pedagógico adquiere un significado que trasciende con frecuencia la simple tutoría o supervisión académica de contenidos ubicados en la intersección entre los postulados del humanismo pedagógico y los preceptos empíricos de la neuroeducación, el acompañamiento escolar trasciende la mera supervisión académica para erigirse como una mediación deliberada e integral. En este sentido, dicha praxis articula la orientación sostenida y la contención afectiva con la retroalimentación procesual, teniendo como horizonte teleológico la cimentación de un vínculo de confianza bidireccional entre el educador y el discente.

Por consiguiente, en la medida en que el profesorado operacionaliza la empatía activa, la escucha comprensiva y la ponderación del esfuerzo continuo por sobre la cuantificación del logro inmediato, se propicia la génesis de climas de aula psicológicamente seguros. De este modo, estas atmósferas de resguardo emocional y validación objetiva inciden de forma directa y sustantiva tanto en la consolidación del autoconcepto como en el afianzamiento de

la percepción de autoeficacia dentro del ecosistema educativo. Sin embargo, en la realidad cotidiana persisten prácticas pedagógicas tradicionales centradas exclusivamente en la memorización, la comparación normativa entre pares y la sanción punitiva del error, las cuales terminan desmotivando y fragilizando la seguridad personal del estudiante (Abaunza et al, 2024; Fernández et al, 2024).

Fundamentado en los preceptos de la pedagogía crítica y en la teoría sociocultural del aprendizaje, este abordaje reconoce que el ser humano se transforma y construye su identidad a través del diálogo, la mediación formativa y la interacción social positiva.

En el ámbito del Bachillerato General Unificado, comprender cómo las vivencias y experiencias docentes abordan el acompañamiento pedagógico desde el enfoque neuroeducativo resulta indispensable para reorientar las prácticas de aula, superar las visiones instruccionales rígidas y cimentar estrategias

socioemocionales que respondan de manera pertinente a las necesidades reales de los adolescentes ecuatorianos.

El objetivo de la investigación es analizar las experiencias y percepciones docentes sobre la implementación del acompañamiento pedagógico con enfoque neuroeducativo orientado al fortalecimiento de la autoestima y el bienestar socioemocional en estudiantes del Bachillerato General Unificado del Ecuador.

Materiales y Métodos

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, lo cual permitió comprender e interpretar las experiencias, percepciones y significados construidos por los docentes respecto al acompañamiento pedagógico con enfoque neuroeducativo para el fortalecimiento de la autoestima en estudiantes del Bachillerato General Unificado (BGU).

Este enfoque resulta idóneo debido a que facilita el análisis holístico y profundo de fenómenos educativos y socioemocionales desde la realidad subjetiva de los actores involucrados, trascendiendo las mediciones cuantitativas reduccionistas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Creswell y Creswell, 2018).

El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, orientado a comprender las realidades educativas construidas contextualmente por los participantes dentro de sus propios

entornos de interacción (Guba y Lincoln, 1994). Esta perspectiva ontológica y epistemológica permitió identificar cómo las experiencias pedagógicas docentes configuran dinámicas de apoyo socioafectivo que benefician la autoestima, el bienestar emocional y el aprendizaje significativo de los adolescentes (Taylor et al., 2016).

Asimismo, se empleó un diseño fenomenológico descriptivo, centrado en explorar, describir y analizar las experiencias vividas por las docentes en relación con el seguimiento y apoyo socioemocional brindado en el aula (Giorgi, 2009; van Manen, 2016). A través de este diseño, se comprendió cómo los educadores dotan de sentido al acompañamiento pedagógico y qué estrategias reconocen como efectivas para favorecer el autoconcepto estudiantil dentro del contexto educativo ecuatoriano (Moustakas, 1994).

Cuadro 1. Enfoque y diseño de investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN / CARACTERÍSTICAS
<i>Enfoque de Investigación</i>	Cualitativo	• Comprende e interpreta experiencias, percepciones y significados de docentes • Analiza fenómenos educativos y socioemocionales en profundidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) • Releva la subjetividad frente a los procedimientos cuantitativos (Creswell y Creswell, 2018)
<i>Paradigma</i>	Interpretativo	• Comprende la realidad desde la perspectiva intrínseca de los participantes (Guba y Lincoln, 1994) • Identifica cómo las prácticas docentes construyen el acompañamiento pedagógico • Favorece la interpretación de la autoestima y el bienestar socioemocional (Taylor et al., 2016)
<i>Diseño de Investigación</i>	Fenomenológico Descriptivo	• Explora las experiencias vividas por docentes en su práctica real (Giorgi, 2009) • Aborda el seguimiento y la contención emocional en la enseñanza (van Manen, 2016) • Contextualizado en el Bachillerato General Unificado (BGU)
<i>Objeto de Estudio</i>	Acompañamiento Pedagógico	• Experiencias de docentes en el BGU frente a la mediación socioafectiva • Estrategias neuroeducativas para el desarrollo de la autoestima
<i>Objetivo Central</i>	Fortalecimiento de la Autoestima	• Comprender las interpretaciones docentes sobre la acción tutorial • Identificar dinámicas de acompañamiento orientadas al bienestar estudiantil (Moustakas, 1994)

Elaborado por los autores.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional o por juicio, procedimiento idóneo en la investigación cualitativa para

garantizar la riqueza informativa de los casos estudiados (Patton, 2015; Otzen y Manterola, 2017). La muestra quedó conformada por cinco especialistas vinculados activamente al ámbito educativo y socioemocional.

Los profesionales participantes contaban con formación de grado y posgrado en áreas afines a la Psicología Educativa, Orientación Vocacional, Psicología Clínica, Pedagogía Terapéutica, Ciencias de la Educación y Consejería Estudiantil, criterios de perfil que responden a la necesidad de contar con informantes clave altamente cualificados (Flick, 2015).

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual otorga la flexibilidad necesaria para profundizar en las vivencias, reflexiones y significados de los informantes sin perder el hilo conductor de la investigación (Kvale, 2011; Denzin y Lincoln, 2018).

En lo concerniente a la recolección de la información, el dispositivo metodológico implementado consistió en un protocolo de entrevista conformado por una decena de interrogantes de carácter abierto. Atendiendo a los criterios de estructuración propuestos por Díaz-Bravo et al. (2013), el diseño de dicho guion se vertebró sobre dos macrodimensiones analíticas fundamentales: por un lado, la praxis del acompañamiento pedagógico analizada bajo el prisma de la neuroeducación; y, por otro, la edificación del autoconcepto dentro de la población discente perteneciente al Bachillerato General Unificado.

Por su parte, y en estricta concordancia con los lineamientos metodológicos de Callejo (2002), el despliegue de las cuestiones permitió escrutar áreas de indagación sumamente específicas. Concretamente, el instrumento exploró las tácticas de orientación tutorial, los mecanismos de autorregulación conductual, la configuración del clima afectivo en el entorno de aprendizaje y la incidencia de la retroalimentación procesual.

La validez del guion de entrevista se estableció a través del método de Juicio de Expertos, procedimiento reconocido para certificar la representatividad y congruencia del contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Participaron cinco jueces especialistas en educación, neuroeducación, orientación y metodología cualitativa.

Los expertos evaluaron el instrumento bajo los criterios cualitativos y cuantitativos de claridad, coherencia, pertinencia, relevancia y suficiencia metodológica (Skjong y Wentworth, 2004), empleando una plantilla con escala dicotómica (1 = Aprobado; 0 = No

aprobado) combinada con observaciones cualitativas. A partir de las sugerencias emitidas, se realizaron ajustes sintácticos y conceptuales que garantizaron la validez teórica y técnica del instrumento final (Hernández-Nieto, 2002).

La ejecución metodológica de la investigación se estructuró de forma rigurosa en cuatro fases operativas (Rodríguez Gómez et al., 1999):

- **Fase 1. Planificación:** Comprendió la revisión bibliográfica y documental profunda sobre fundamentos neuroeducativos, autoestima en la adolescencia y políticas de acompañamiento pedagógico (Tortero et al, 2021).
- **Fase 2. Diseño y validación del instrumento:** Consistió en la construcción del guion de entrevista y su sometimiento a la evaluación por juicio de expertos (Robles y Rojas, 2015).
- **Fase 3. Aplicación de entrevistas:** Ejecución de los encuentros individuales con los participantes, garantizando el rapport, la neutralidad del entrevistador y el registro magnetofónico con autorización previa (Valles, 2014).
- **Fase 4. Procesamiento y análisis de la información:** Transcripción verbatim de los testimonios recopilados y estructuración de la matriz de análisis cualitativo (Gibbs, 2012).

El tratamiento analítico de la información se desarrolló mediante la Metodología de la Teoría Fundamentada propiciada por Strauss y Corbin (2002), aplicando un proceso sistemático de codificación en tres niveles interrelacionados:

- **Codificación abierta:** Proceso analítico mediante el cual se identificaron, conceptualizaron y agruparon las unidades de significado en códigos conceptuales y categorías emergentes (San Martín, 2014).
- **Codificación axial:** Etapa donde se vincularon las categorías y subcategorías siguiendo el modelo paradigmático que contempla condiciones, contextos, estrategias de interacción y consecuencias (Strauss y Corbin, 2002).
- **Codificación selectiva:** Fase de integración y refinamiento teórico para determinar la categoría central explicativa del fenómeno (Charmaz, 2013). De este proceso emergió la categoría estructurante: *"El acompañamiento pedagógico con enfoque neuroeducativo como factor potenciador de la autoestima y del bienestar socioemocional en estudiantes del Bachillerato General Unificado"*.

Para asegurar la credibilidad y auditabilidad del análisis, los resultados se sistematizaron en una red analítica conceptual y en un cuadro comparativo entre el enfoque tradicional y el neuroeducativo (Trinidad et al., 2006).

Cuadro 2. *Acompañamiento tradicional vs. Acompañamiento neuroeducativo*

ASPECTO	ACOMPANAMIENTO TRADICIONAL	ACOMPANAMIENTO NEUROEDUCATIVO
Enfoque	Académico normativo (Bernstein, 1990)	Integral: académico y emocional (Immordino-Yang et al., 2019)
Rol docente	Transmisor directivo de contenidos (Freire, 2005)	Mediador del aprendizaje y facilitador (Vygotsky, 1978)
Evaluación	Sumativa centrada en el resultado (Luckesi, 2011)	Formativa, procesual y socioafectiva (Anijovich, 2010)
Retroalimentación	Correctiva y sancionadora (Hattie y Timperley, 2007)	Formativa, empática y motivacional (Fernández et al., 2024)
Relación docente-estudiante	Vertical y jerárquica (Nohl, 2010)	Horizontal, empática y colaborativa (Rogers, 1989)
Autoestima	Periférica al logro conceptual (Coopersmith, 1967)	Eje articulador del aprendizaje significativo (Tokuhama-Espinosa, 2024)
Aprendizaje	Receptivo y memorístico (Ausubel, 1983)	Neuroconectivo y significativo (Mora, 2017)
Bienestar emocional	Secundario / Implícito (Bisquerra, 2009)	Prioritario y condicionante cognitivo (UNESCO, 2024)
Participación	Pasiva y reactiva (Lave y Wenger, 1991)	Activa, crítica y reflexiva (Freire, 2005)
Resultado esperado	Calificación cuantitativa (Perrenoud, 2008)	Desarrollo humano integral y autorregulación (Abaunza et al., 2024)

Elaborado por los autores.

- **Consideraciones éticas:** La investigación se rigió bajo los estándares éticos internacionales fijados en la Declaración de Helsinki para estudios con seres humanos y los códigos bioéticos educativos (Mainetti, 2002). Se garantizó la voluntariedad de la participación, el anonimato mediante codificación alfanumérica (E1-E5), el resguardo de la confidencialidad de la información e informe transparente de los objetivos a través de la firma del consentimiento informado (González-Ávila, 2002).

Resultados y discusión

Los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los expertos posibilitan comprender la manera en que estos conciben y llevan a la práctica el acompañamiento pedagógico en relación con el fortalecimiento de la autoestima en el

entorno escolar. A través del proceso de codificación abierta, axial y selectiva emergieron categorías asociadas a la dimensión socioemocional, la práctica pedagógica, la evaluación de carácter formativo y los factores del contexto que inciden en la valoración del estudiante.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por juicio, procedimiento idóneo en la investigación cualitativa para garantizar la representatividad cualitativa y la riqueza de la información recabada (Patton, 2015; Otzen y Manterola, 2017). La muestra quedó conformada por cinco informantes clave especializados en el ámbito educativo, la orientación psicológica y la atención socioemocional. Con el fin de asegurar el rigor metodológico y la idoneidad teórica de los datos recabados, se establecieron los siguientes

Criterios de inclusión:

1. **Formación académica de posgrado:** Contar con título de cuarto nivel (maestría) en áreas vinculadas a la psicología educativa, neuroeducación, pedagogía o consejería estudiantil (Flick, 2015).
2. **Experiencia profesional mínima:** Acreditar al menos cinco años de trayectoria en docencia, orientación vocacional o acompañamiento socioafectivo a adolescentes en el Bachillerato General Unificado (BGU) (Esteban-Bueno, 2018).
3. **Ejercicio profesional activo:** Desempeñarse activamente en instituciones educativas o en áreas de orientación estudiantil durante el desarrollo del estudio (Ameigeiras, 2006).
4. **Consentimiento ético:** Aceptar voluntariamente su participación mediante la firma de la carta de consentimiento informado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Se establecieron como criterios de exclusión: profesionales con titulación únicamente de tercer nivel (licenciatura), aquellos con una trayectoria menor a cinco años de ejercicio laboral en el nivel de BGU o quienes declinaron formalizar el consentimiento informado (Ameigeiras, 2006).

Tabla 1 *Matriz de caracterización de los expertos participantes en la investigación*

Expertos	Género	Grado Académico (Posgrado)	Especialidad / Campo de Dominio	Experiencia Laboral (Años)
E1	F	Magíster en Psicología Educativa y Orientación Vocacional	Diagnóstico Socioemocional y Orientación Educativa	12 años
E2	F	Magíster en Pedagogía Terapéutica e Inclusión Educativa	Atención a la Diversidad y Neurodesarrollo Adolescente	8 años
E3	M	Magíster en Ciencias de la Educación, mención Gestión e Innovación	Desarrollo Humano y Acompañamiento Pedagógico	15 años
E4	M	Magíster en Neuroeducación y Procesos Cognitivos	Estrategias Neurodidácticas y Clima de Aula	10 años
E5	M	Magíster en Orientación y Consejería Estudiantil (DECE)	Tutoría Socioafectiva y Salud Mental Escolar	7 años

Nota. Caracterización de los informantes clave participantes. Todos los expertos cuentan con títulos de posgrado (cuarto nivel) registrados y ejercen activamente en el Bachillerato General Unificado.

Concepción del acompañamiento pedagógico

En virtud del escrutinio de los datos, emerge una conceptualización del acompañamiento pedagógico que desborda el ámbito estrictamente instrumental para instituirse como una praxis holística, vertebrada en torno a la integralidad del sujeto. Sobre este particular, el posicionamiento de E1 resulta concluyente al postular que el ejercicio magisterial rebasa con creces la simple gestión de los saberes programáticos; por el contrario, dicha labor entraña una lectura aguda de las coordenadas afectivas y vivenciales que atraviesan al discente.

En esta misma línea, la relación entre profesor y alumno cobra un sentido central, ya que E2 la define como «un proceso dirigido a brindar contención, estimular el desarrollo y generar conexión desde lo emocional». Asimismo, E3 plantea que la práctica pedagógica «se materializa a través de la orientación continua y la retroalimentación oportuna», en tanto que E4 enfatiza que el acompañamiento ha de concebirse como una guía formativa y no como

una herramienta de control o supervisión. Finalmente, E5 destaca que este proceso afianza la cercanía con el estudiante y asegura un respaldo constante a lo largo del tiempo.

Transformaciones en la práctica docente

Para poder identificar las transformaciones en la práctica docente enfocadas en una atención más flexible y sensible a las necesidades emocionales del estudiantado fue necesario una codificación que nos facilitó el análisis. En donde el código:

- E1 representa; escuchar al estudiante y ajustar las actividades a su estado emocional es hoy una prioridad en el aula.
- E2 hace referencia directamente a como el enfoque pedagógico se ha transformado gradualmente desde una perspectiva centrada solo en lo cognitivo volcándose a una visión socioafectiva, que reconoce las emociones y tienen una equivalencia igual o incluso superior al de las capacidades intelectuales.
- La incorporación de estrategias formativas como la retroalimentación permanente (E4) y la articulación entre lo académico y lo emocional (E3) representa un avance significativo en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Evaluación formativa y seguimiento socioemocional

En lo que respecta a la evaluación, los entrevistados coinciden en que integrar las dimensiones académica y emocional es condición necesaria para que esta sea realmente formativa y continua.

Los enunciados manifiestan lo siguiente:

- E1 evaluar de manera permanente permite observar con mayor claridad cómo se encuentra el estudiante en cada momento. Se complementa esta visión con lo señalado por E5, cuando se destaca la jerarquía de identificar el estado emocional del alumno durante todo el proceso.
- E2 agrega que el lenguaje no verbal constituye un indicador emocional de gran valor, al tiempo que
- E3 menciona el uso de instrumentos de autoeficacia para evaluar la confianza del estudiante en su propio aprendizaje.

- E4 y E5, la retroalimentación diferenciada y los espacios de tutoría resultan fundamentales para identificar dificultades de manera pertinente y oportuna.

Retroalimentación como componente central del acompañamiento

Del análisis emerge la retroalimentación como uno de los componentes más relevantes del acompañamiento pedagógico. En sintonía con lo anterior, la narrativa de E1 resulta categórica al aseverar que «la confianza se construye cuando el estudiante siente que su esfuerzo es reconocido»; una dinámica de validación que incide indefectiblemente sobre la maduración cognitiva y afectiva del sujeto. Consecuentemente, el suministro de una devolución evaluativa de carácter estrictamente formativo (E2) posee la capacidad de transmutar las contingencias del error en genuinos andamiajes para el aprendizaje. Por añadidura, la praxis de focalizar la intervención pedagógica en las potencialidades y visibilizar los hitos evolutivos alcanzados (E3, E4) actúa como un resorte motivacional decisivo, el cual coadyuva de manera sustantiva a la cristalización de un autoconcepto favorable en la población estudiantil.

Formas en que se manifiesta la autoestima en el entorno escolar

En lo atinente a los marcadores conductuales que evidencian un autoconcepto fortalecido, el panel de informantes perfila a un discente capaz de confrontar la inminencia de la equivocación desprovisto de aprehensiones o bloqueos paralizantes (E1). Por su parte, E5 caracteriza a estos sujetos como individuos que irradian una marcada solvencia emocional y un elevado nivel de agencia, asumiendo una participación protagónica dentro de la ecología del aula; una postura que se fundamenta en la decodificación como un eslabón consustancial e inherente a su propio trayecto cognitivo. En síntesis, la convergencia de estas disposiciones erige un andamiaje propicio que cataliza de forma decisiva el desarrollo multidimensional y la maduración identitaria de la juventud.

Al contrario, la baja autoestima está asociada con la presencia de comparaciones constantes y críticas reiteradas reflejadas en (E1). (E2, E3), informa con entornos competitivos que limitan la inclusión lo que puede derivar en aislamiento y fragilidad emocional.

Las prácticas desmotivadoras y la ausencia de reconocimiento del esfuerzo (E3, E5) refuerzan creencias limitantes como «no soy capaz», generando un bloqueo que afecta el desarrollo integral del estudiante.

Autoestima fluctuante y dependencia del contexto

También se identificó la existencia de una autoestima variable o cambiante, condicionada por el entorno en que se desenvuelve el estudiante, los espacios en que participa y las personas con quienes interactúa. Los entrevistados mencionan que «hay momentos en que el estudiante muestra seguridad y otros en que esta desaparece» (E1), y que la dependencia de la validación externa puede tanto potenciar como inhibir el aprendizaje, según la manera en que el estudiante la interprete y procese.

Clima emocional seguro y desarrollo de la autoeficacia

A manera de corolario, la exégesis de los datos permite decodificar al acompañamiento pedagógico como una arquitectura relacional encaminada a la instauración de atmósferas afectivamente resguardadas. Al interior de este ecosistema, la mediación dialógica y la certidumbre recíproca entre el estamento docente y el estudiantado actúan como cimientos ineludibles para viabilizar que los educandos, en los propios términos de E1, «se sientan seguros y valorados dentro del aula». Por consiguiente, la estimulación deliberada de la percepción de autoeficacia, aparejada a la resignificación de la equivocación como un insumo formativo connatural, opera como un mecanismo neurálgico; una dinámica que no solo robustece la homeostasis emocional de los jóvenes, sino que dilata su horizonte estratégico al momento de confrontar los desafíos inherentes al rigor académico.

Tabla 2

Comparación entre la Codificación Axial y Selectiva

Categorías en Codificación Axial	Relaciones Identificadas en la Axial	Integración en Codificación Selectiva (Categoría Central)	Evidencia de Entrevistas	Interpretación Comparativa

Acompañamiento pedagógico (dimensión socioemocional)	El acompañamiento prioriza el bienestar emocional e integral del estudiante	El acompañamiento pedagógico se consolida como eje del fortalecimiento de la autoestima escolar	"La labor docente va más allá de los contenidos; implica observar al estudiante en su dimensión personal y emocional" (E1)	La dimensión socioemocional se integra en la selectiva como fundamento del desarrollo de la autoestima y el bienestar estudiantil
Vínculo docente–estudiante	Relación pedagógica sustentada en empatía y proximidad afectiva	El vínculo afectivo consolida la confianza y favorece la participación activa	"Proceso dirigido a brindar contención, estimular el desarrollo y generar conexión desde lo emocional" (E2)	La relación docente–estudiante se integra como componente estructural del acompañamiento pedagógico
Estrategias pedagógicas de acompañamiento	Retroalimentación diferenciada y metodologías activas operacionalizan el acompañamiento	Las estrategias formativas fortalecen la autoestima y la motivación académica	"Se materializa a través de la orientación continua y la retroalimentación oportuna" (E3)	La selectiva integra las estrategias como acciones concretas que refuerzan la autoconfianza
Evaluación formativa y seguimiento	Evaluación continua articulada al bienestar emocional	Evaluación y acompañamiento se articulan para fortalecer la autoestima	"Evaluar de manera permanente permite observar con mayor claridad cómo se encuentra el estudiante en cada momento" (E1)	La evaluación formativa se integra como proceso de apoyo socioemocional y académico
Valoración positiva del estudiante	Reconocimiento del esfuerzo y los logros fortalece la seguridad personal	La retroalimentación positiva consolida la autoestima escolar	"Reconocer los logros permite que el estudiante sienta mayor seguridad en sí mismo" (E5)	La selectiva integra la valoración positiva como estrategia central del acompañamiento

Manifestaciones de autoestima escolar	Seguridad, motivación y participación activa	La autoestima fortalecida se expresa en autonomía y liderazgo académico	"Participan con mayor frecuencia y asumen los errores sin temor" (E1)	La selectiva interpreta estas manifestaciones como resultados directos del acompañamiento pedagógico
Factores que debilitan la autoestima	Críticas, comparaciones y clima competitivo afectan la autovaloración	El acompañamiento actúa como factor protector ante entornos desmotivadores	"Las comparaciones entre estudiantes y la crítica persistente debilitan la autovaloración" (E1)	La selectiva posiciona al acompañamiento como estrategia para contrarrestar estos factores
Autoestima fluctuante y dependencia del contexto	La autoestima varía según la retroalimentación recibida y el entorno	El acompañamiento constante estabiliza la autoestima	"La valoración personal depende de lo que el estudiante escucha; con apoyo puede fortalecerse" (E1)	La selectiva sintetiza que el acompañamiento sostenido regula la autoconfianza

Nota. Síntesis del proceso analítico cualitativo que muestra la transición entre las categorías emergentes de la codificación axial y su articulación en la categoría central de la codificación selectiva. Elaborado a partir de los testimonios de los expertos entrevistados (E1–E5).

Análisis comparativo: codificación axial y selectiva

A los fines de elucidar la urdimbre teórica emanada de los datos, la contrastación epistémica entre la codificación axial y su contraparte selectiva se erige como un recurso analítico ineludible. En esta línea de pensamiento, es precisamente dicha dialéctica categorial la que provee el andamiaje hermenéutico idóneo para desentrañar los mecanismos mediante los cuales la mediación pedagógica impacta sobre el autoconcepto en el escenario escolar.

Por un lado, la maniobra axial asume el cometido de vertebrar las subcategorías emergentes, orbitando de manera sistemática alrededor de las coordenadas socioafectivas, la praxis magisterial y los condicionantes del entorno ecológico. Por el contrario, la fase selectiva

trasciende esta focalización fragmentada para instituir al acompañamiento docente como la categoría medular (*core category*) del fenómeno investigado; un eje rector que explica, en última instancia, tanto la maduración multidimensional del educando como la progresiva solidificación de su seguridad identitaria a lo largo de su itinerario formativo. La aplicación de una fase axial consolidó la noción que el acompañamiento pedagógico se instaura como un proceso fundamental y necesario en el bienestar del estudiante.

Asimismo, la codificación axial evidenció que el vínculo docente es clave para generar confianza e incentivar la participación. En este sentido, el Experto 2 (E2). Enfatizó que el acompañamiento reúne diversas prácticas enfocadas en brindar contención, estimular el desarrollo y generar conexión desde lo emocional. La codificación selectiva reconoce que la empatía y la relación afectiva positiva inciden directamente en la autovaloración.

En lo referente a las estrategias pedagógicas, la codificación axial señala que estas constituyen la operacionalización concreta del acompañamiento. La retroalimentación diferenciada, las metodologías activas y la flexibilidad pedagógica son estrategias que permiten atender las necesidades individuales del alumnado. Como lo indica E3, el acompañamiento se concreta «a través de la orientación continua y la retroalimentación oportuna».

Estas acciones se integran como herramientas que generan confianza, motivación y sentido del logro en el proceso de aprendizaje partiendo de una codificación selectiva, de esta forma contribuyen al fortalecimiento de la autoestima escolar. En cuanto al seguimiento continuo y evaluación formativa se identifican como elementos articulados con el acompañamiento pedagógico dentro de la codificación axial.

El manifiesto que es inquebrantable; la parte emocional y se puede observar día a día en la interacción con el estudiante, resaltando la relación esencial entre lo académico y lo socioemocional. Realizar una codificación selectiva abrevia esta relación donde se manifiesta que la evaluación formativa relacionada con el seguimiento y acompañamiento pedagógico se establece como una herramienta clave al momento de identificar necesidades, reforzar la seguridad académica y promover el desarrollo de la autoestima escolar.

Dentro de los aspectos notables y reconocidos por la codificación axial es la valoración positiva del estudiante y el reconocimiento de su esfuerzo como factores que fortalecen la autoconfianza. Los entrevistados manifiestan que explorar los logros y capacidades del estudiante favorece en su seguridad (E5).

En cuanto a la codificación selectiva, el fortalecer la autoestima se transcribe en un mayor liderazgo académico, afrontamiento positivo y por ende acción y participación, frente a os constantes retos que representa la etapa escolar; manifestaciones que emergen como resultados directos del acompañamiento pedagógico.

Se manifiesta mediante la codificación axial que la seguridad personal, motivación y autonomía, se encuentra vinculada con autoestima escolar, todos estos como elementos necesarios en la obtención de un desarrollo académico satisfactorio.

Se observa que los estudiantes participan con mayor frecuencia y asumen los errores sin temor (E1, E4) al momento de percibir un acompañamiento comprometido tanto de docentes y familia. Un exceso de competitividad, una constante crítica y una falta de reconocimiento al esfuerzo se presentan como factores que afligen significativamente la autoestima escolar.

Los códigos E1 y E3 manifiestan que realizar comparaciones entre estudiantes y la retroalimentación negativa debilitan la autovaloración. La codificación selectiva integra estos elementos y posiciona al acompañamiento pedagógico como estrategia protectora frente a entornos desmotivadores.

Finalmente, la codificación axial destacó la variabilidad de la autoestima y su dependencia del contexto y de la retroalimentación recibida. Uno de los entrevistados indicó que la valoración personal depende en gran medida de lo que el estudiante escucha de su entorno, y que puede fortalecerse progresivamente con el apoyo adecuado (E1).

Partiendo de los aportes de los especialistas consultados, queda plenamente ratificado que el acompañamiento pedagógico entendido como una praxis de naturaleza socioemocional, formativa y metacognitiva se instituye como el epicentro neurálgico para la consolidación del autoconcepto discente y la optimización de su maduración holística.

Discusión

La evidencia sistematizada ratifica que la mediación pedagógica fundamentada en los principios de la neuroeducación constituye un factor determinante para el afianzamiento del autoconcepto en el alumnado del Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador. A la luz de las narrativas proporcionadas por los expertos, se constata que la autoestima trasciende la esfera de la eficiencia académica; por el contrario, esta dimensión se cimenta sobre la arquitectura del soporte socioemocional, la validación sistemática de los hitos alcanzados y la instauración de vínculos afectivos vinculantes al interior del aula.

Esta línea argumentativa converge con lo expuesto por Omodan y Mtshatsha (2022), quienes subrayan que la implementación de pedagogías de corte humanista actúa como un catalizador del autoconcepto y la agencia participativa. En la misma tesitura, los resultados obtenidos mantienen una estrecha sintonía con las tesis defendidas por Rodríguez et al. (2025), autores que enfatizan la necesidad de una reconfiguración de los modelos tutoriales tradicionales. Al demostrar que tanto la calidad como la frecuencia de la acción tutorial inciden directamente en la autovaloración y en la permanencia escolar de los adolescentes en el contexto ecuatoriano.

Asimismo, los datos revelan que el acompañamiento orientador trasciende las fronteras de la enseñanza tradicional enfocada únicamente en la transmisión de contenidos curriculares. Los participantes concuerdan en que la empatía, el diálogo reflexivo y la escucha activa fortalecen la confianza estudiantil, premisa postulada originalmente desde la pedagogía crítica por Freire (2005), quien concibe la educación como un proceso humanizador de mediación y diálogo emancipador.

Dentro de este marco epistémico, Pontes y Pimenta (2019) postulan que una praxis didáctica volcada hacia la dimensión socioafectiva actúa como un motor de autonomía, al tiempo que consolida los cimientos de la autoestima discente. No obstante, desde una óptica orientada a los marcos de control, autores como Bernstein (1990) alertan que una hipertrofia de lo emocional podría vulnerar la solidez del encuadre pedagógico, comprometiendo, eventualmente, el rigor exigible en la adquisición de las competencias disciplinares.

En paralelo, las voces expertas consultadas han enfatizado que la tutoría de corte emocional, aunada a un *feedback* de carácter reestructivo y a una comunicación pedagógica de proximidad, constituye el trípode fundamental para robustecer tanto la autoeficacia como la seguridad personal en la juventud.

Estos hallazgos dialogan directamente con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y los aportes de Cruz et al. (2019), quienes explican que el diálogo social y el acompañamiento del adulto sirven de andamiaje para que el estudiante interiorice su propio valor y desarrolle procesos cognitivos superiores. Por el contrario, investigaciones en el área del estrés académico como la de Immordino-Yang et al. (2019) advierten que cuando el entorno educativo prioriza la evaluación sumativa severa sobre el acompañamiento formativo, se generan estados de amenaza neurobiológica que inhiben la memoria de trabajo y debilitan el bienestar socioemocional del estudiante.

Finalmente, los resultados ponen de manifiesto que las prácticas docentes caracterizadas por la crítica punitiva, las comparaciones constantes entre pares y los ambientes hipercompetitivos vulneran la autoestima adolescente y propician el aislamiento. Lo anterior ratifica los hallazgos de la UNESCO (2024), donde se explicita que las dinámicas escolares excluyentes o desmotivadoras incrementan el riesgo de deserción y baja autovaloración.

En contraposición a estas prácticas perjudiciales, Tokuhamu-Espinosa (2024) y Abaunza et al. (2024) fundamentan desde la neuroeducación que la creación de ambientes emocionalmente seguros y comprensivos estimula la neuroplasticidad cerebral, fortaleciendo la autorregulación emocional, la resiliencia y la consolidación de aprendizajes significativos en la Educación Media.

Conclusiones

Acompañar a los estudiantes desde un enfoque neuroeducativo se ha vuelto una pieza clave para apoyar el crecimiento integral y fortalecer la autoestima de los jóvenes del Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador.

La práctica cotidiana en los recintos escolares evidencia con nitidez que el hecho educativo trasciende los límites de la mera transmisión disciplinar. En efecto, cuando se edifica un anclaje relacional cimentado sobre la empatía, la escucha comprensiva y la orientación

individualizada, se propicia un impacto directo en la autoperformance del adolescente; un proceso que lo habilita para reconocer su valía intrínseca y preservar incólume la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Además, cuando el colegio se transforma en un espacio emocionalmente seguro, el cerebro aprende mejor y los conocimientos se vuelven verdaderamente significativos.

Desde la neuroeducación, enseñar a gestionar las emociones y desarrollar resiliencia resulta fundamental para proteger a los estudiantes de la crítica destructiva, la comparación constante y la hipercompetitividad, dinámicas que suelen vulnerar su autoestima. Una tutoría cercana y reflexiva previene a tiempo el aislamiento, el desánimo y el bajo rendimiento académico. En definitiva, esta mediación pedagógica humanizada es un compromiso ético que responde a las verdaderas necesidades de nuestros jóvenes, garantizando su bienestar, una convivencia armónica y una educación inclusiva de calidad.

Referencias

- Abaunza Portela, J. A., Pedraza Carmona, J. M., Fonseca Bobadilla, J. A., & Sánchez Celis, E. (2024). La socioemocionalidad en el acompañamiento pedagógico, pertinente para el bioaprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 17(1), 145–168.
<https://doi.org/10.15332/25005421.9483>
- Ameigeiras, A. R. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. Prometeo Libros.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) reformada*. Registro Oficial.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449.
- Cruz, M., Herrera, P., & Sánchez, L. (2019). Interacción social y desarrollo de la autoestima desde la teoría sociocultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, 17(2), 45-59.

Esteban-Bueno, G. (2018). Criterios de rigor y validez en la investigación cualitativa.

Revista de Metodología Educativa, 12(2), 45-58.

Fernández García, U. J., Báez de López, M. D., & Figueroa Figueroa, R. (2024).

Acompañamiento pedagógico: Experiencia de dos centros educativos de la República Dominicana. *UAPA Revista de Educación Superior*, 37, 71–90.

<https://doi.org/10.56918/es.2024.i37.pp71-90>

Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). *Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education*. Aspen Institute.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-00011-A.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan Nacional Cuidemos de Ti*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Bachillerato General Unificado*. Ministerio de Educación.

Omodan, B. I., & Mtshatsha, B. (2022). Emancipation of humanistic pedagogy for student success in secondary schools. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 9(3), 112-125.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. UNESCO.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pontes, A., & Pimenta, S. (2019). Pedagogía crítica y formación humana en contextos educativos contemporáneos. *Revista Educação e Sociedade*, 40(148), 1–15.
- Rodríguez Flores, K. J., Merchán Buri, J. A., Zabala Oñate, M. P., Fernández Villegas, M. B., & Rivera Gárate, M. K. (2025). Acompañamiento educativo y autoestima en estudiantes de instituciones fiscales del Ecuador. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 88–104.
- Rodríguez Flores, K. J., Merchán Buri, J. A., Zabala Oñate, M. P., Fernández Villegas, M. B., & Rivera Gárate, M. K. (2025). Acompañamiento educativo y autoestima en estudiantes de instituciones fiscales del Ecuador. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 78-95.[cite: 1]
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2024). *Neuroeducation and educational practice: Bridging neuroscience and teaching*. Routledge.
- UNESCO. (2024). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2025). *Report Card 19: Child well-being at risk in an unpredictable world*. UNICEF Innocenti.
- UNICEF. (2025). *Salud mental y bienestar adolescente en contextos educativos*. UNICEF
- UNICEF. (2025). *Salud mental y bienestar adolescente en contextos educativos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Copyright (2026) © Valeria Catalina Guerra Cisneros, Deysi Carolina Vinueza Paredes, María Verónica Cuñis Carmilema, Maritza Mercedes Rojas Vaca, Dorian Alexis Quiguiri Jatzatza, Mayra Rosana Chuquitarco Sangoquiza



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.