UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

# REPÚBLICA DEL ECUADOR
# UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
# FACULTAD DE POSGRADO

## VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL**

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

**TEMA:**

*Estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia para convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación Básica.*

**Autor**:

**Martinez Barzola Karla Lisbeth**

**Toala Magallanes Zulay Mariuxi**

**Director: Torres Burgos Steven Arturo**

*Milagro,* 2026

**Estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia para convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de educación básica**

**Resumen**

La convivencia inclusiva de estudiantes neurodivergentes constituye un desafío para las instituciones educativas, debido a la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad cognitiva, comunicativa y socioemocional. La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias psicopedagógicas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia y la convivencia inclusiva en estudiantes de Educación General Básica. Se estructuró desde un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-relacional. Se consideró una población de 14 docentes y una muestra de nueve participantes, mediante la aplicación de un cuestionario de 24 ítems, entrevistas semiestructuradas y observación pedagógica. Los resultados mostraron un predominio del nivel medio en las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia (55,6 %) y en la convivencia inclusiva (44,4 %). La escucha pedagógica y el respeto por la diversidad alcanzaron las mayores valoraciones altas (55,6 %), mientras que los proyectos colaborativos y la participación cooperativa registraron un 22,2 %. El análisis correlacional presentó un coeficiente rho de Spearman de 0,926, correspondiente a una asociación positiva muy alta dentro de los datos. Se concluye que la filosofía Reggio Emilia proporciona fundamentos pertinentes para organizar experiencias educativas centradas en la escucha, la expresión y la cooperación.

**Palabras clave: Reggio Emilia; convivencia inclusiva; neurodivergencia.**

**Introducción**

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de garantizar que todos los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje significativas, independientemente de sus características cognitivas, emocionales, comunicativas o conductuales. En este escenario, la neurodivergencia exige superar las prácticas pedagógicas homogeneizadoras y avanzar hacia propuestas que reconozcan las diferencias individuales como parte de la diversidad humana. La presencia de estudiantes con distintas formas de procesamiento de información, interacción social y autorregulación plantea la necesidad de transformar las dinámicas escolares para favorecer relaciones interpersonales respetuosas, oportunidades equitativas de participación y ambientes emocionalmente seguros. Escalante Puma et al. (2022) sostienen que la inclusión educativa requiere modificar las condiciones institucionales y pedagógicas que dificultan la participación del alumnado, mientras que Álava-Arteaga y Hernández-Fonticiella (2024) destacan la importancia de desarrollar estrategias didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la convivencia inclusiva no puede limitarse a la presencia física de estudiantes neurodivergentes en las aulas regulares, sino que debe comprenderse como un proceso de construcción colectiva fundamentado en el reconocimiento de las diferencias, la cooperación y la participación activa. La atención psicopedagógica adquiere, por consiguiente, una función esencial en la identificación de barreras para el aprendizaje y la convivencia, así como en la organización de experiencias que fortalezcan el sentido de pertenencia. Esta realidad justifica la necesidad de investigar estrategias educativas capaces de integrar el desarrollo socioemocional con las prácticas pedagógicas inclusivas en Educación General Básica.

La filosofía educativa Reggio Emilia representa una perspectiva pedagógica pertinente para abordar la diversidad del alumnado, al reconocer a los niños como sujetos activos, competentes y capaces de construir conocimientos mediante la exploración, la comunicación y las relaciones con su entorno. Este enfoque, desarrollado a partir de las aportaciones de Loris Malaguzzi, concede especial importancia a la escucha pedagógica, la expresión mediante diferentes lenguajes, la documentación de los procesos de aprendizaje y la organización intencional de los espacios educativos. Su aplicación en contextos inclusivos permite reconsiderar aquellas prácticas que subordinan la participación estudiantil a procedimientos uniformes, promoviendo alternativas que respetan los intereses, las capacidades y las formas particulares de expresión. Malaguzzi (2021) presenta una concepción de la educación infantil centrada en las potencialidades del estudiante y en la construcción compartida del aprendizaje, mientras que Rinaldi (2021) profundiza en la escucha, la investigación y el diálogo como elementos fundamentales de la experiencia educativa inspirada en Reggio Emilia. Estas aportaciones permiten comprender que el ambiente escolar no constituye únicamente un espacio físico, sino un componente pedagógico que puede facilitar o limitar las interacciones sociales y el desarrollo de la autonomía. En estudiantes neurodivergentes, la posibilidad de participar mediante recursos visuales, actividades manipulativas, experiencias artísticas y proyectos colaborativos adquiere particular relevancia cuando las formas convencionales de comunicación y aprendizaje no responden suficientemente a sus necesidades. Por ello, los principios de Reggio Emilia ofrecen fundamentos para diseñar estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia, sin asumir que su aplicación garantiza automáticamente resultados positivos en todos los contextos escolares.

La convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes requiere comprender que las diferencias en la comunicación, la regulación emocional, la interacción social y el procesamiento sensorial pueden influir en las experiencias cotidianas dentro del aula. Estas características no deben interpretarse como deficiencias individuales que necesariamente deban corregirse, sino como manifestaciones de diversidad que requieren apoyos educativos pertinentes y ajustes en las condiciones de participación. En determinados contextos, las dificultades de convivencia pueden relacionarse con ambientes poco flexibles, demandas comunicativas inadecuadas, ausencia de apoyos visuales o estrategias disciplinarias que no consideran las necesidades específicas del alumnado. Guerrero Cordova y Montiel Arrega (2025) examinan los desafíos asociados con la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en aulas regulares, destacando la importancia de las estrategias psicoeducativas y de los apoyos adaptados a sus características. De manera complementaria, Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) abordan las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, reconociendo la relevancia de adecuar las experiencias de enseñanza para favorecer su participación. Estas investigaciones permiten establecer que la inclusión requiere intervenciones planificadas, acompañamiento docente y condiciones institucionales que favorezcan la interacción respetuosa entre compañeros. Asimismo, evidencian que el desarrollo de la convivencia escolar debe considerar tanto las necesidades individuales como las relaciones sociales que se construyen en el grupo. En consecuencia, las estrategias psicopedagógicas inspiradas en Reggio Emilia pueden estudiarse como una alternativa para articular la expresión personal, la cooperación y el reconocimiento de las diferencias en la vida cotidiana del aula.

El desarrollo de relaciones escolares inclusivas también demanda estrategias que favorezcan la autorregulación emocional, la resolución dialogada de conflictos y el establecimiento de acuerdos de convivencia construidos desde el respeto mutuo. En este sentido, las prácticas disciplinarias centradas exclusivamente en la sanción pueden resultar insuficientes para

comprender las causas de determinadas respuestas conductuales, especialmente cuando intervienen dificultades comunicativas, sobrecarga sensorial o necesidades de acompañamiento emocional. La intervención psicopedagógica requiere reconocer la conducta dentro de su contexto, identificar posibles desencadenantes y ofrecer apoyos que permitan desarrollar progresivamente habilidades de interacción y participación. Contreras Ibarra y Monzalve Macaya (2024), mediante una revisión sistemática sobre estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por familias de niños con discapacidad intelectual, aportan elementos relevantes para comprender la importancia de las intervenciones contextualizadas y del acompañamiento familiar. Asimismo, Ojeda Cueva et al. (2024) examinan estrategias educativas para el manejo de conductas disruptivas, proporcionando fundamentos para analizar respuestas pedagógicas preventivas frente a situaciones que afectan la dinámica escolar. Estas contribuciones permiten reconocer que la convivencia inclusiva requiere actuaciones que no reduzcan al estudiante a sus manifestaciones conductuales, sino que consideren sus necesidades de comunicación, seguridad emocional y participación. Desde la perspectiva Reggio Emilia, la escucha activa, la mediación docente y la organización flexible de las experiencias educativas pueden constituir componentes de una intervención psicopedagógica orientada al bienestar colectivo. No obstante, su pertinencia debe examinarse mediante indicadores concretos de convivencia y participación, evitando atribuir efectos positivos únicamente a la adopción nominal de una determinada filosofía pedagógica.

La construcción de ambientes escolares inclusivos se encuentra estrechamente vinculada con las oportunidades de interacción cooperativa, el reconocimiento de las emociones y la participación del alumnado en experiencias compartidas. Cuando las actividades educativas permiten que los estudiantes expresen sus ideas mediante diferentes recursos, colaboren en la resolución de problemas y participen en decisiones relacionadas con su aprendizaje, se generan condiciones que pueden favorecer el desarrollo de vínculos interpersonales. En este proceso, las estrategias psicopedagógicas requieren integrar componentes cognitivos, afectivos y sociales, considerando que las experiencias de convivencia no se desarrollan de manera independiente de las condiciones emocionales y pedagógicas del aula. Pascual Ochando (2024) examina la disciplina positiva como alternativa educativa para el aprendizaje de habilidades sociales, aportando elementos relacionados con el desarrollo de interacciones respetuosas y competencias necesarias para la convivencia. Por su parte, Montero Abad et al. (2025) analizan la disciplina positiva en contextos vulnerables desde una perspectiva psicosocial y educativa, destacando la importancia de considerar las condiciones del entorno y las relaciones que intervienen en el comportamiento. Estas investigaciones permiten fundamentar la necesidad de promover experiencias de aprendizaje en las que el diálogo, la cooperación y el acompañamiento emocional formen parte de las prácticas educativas cotidianas. La filosofía Reggio Emilia puede aportar a esta finalidad mediante proyectos compartidos, actividades expresivas y ambientes preparados para facilitar diferentes formas de participación. Sin embargo, la articulación de estos recursos con estrategias psicopedagógicas específicas resulta indispensable para atender las necesidades de estudiantes neurodivergentes y evitar que las actividades colaborativas reproduzcan situaciones de exclusión o aislamiento.

La formación docente y la participación familiar constituyen dimensiones relevantes para la implementación de estrategias psicopedagógicas orientadas a la convivencia inclusiva, debido a que las relaciones escolares se encuentran condicionadas por las prácticas educativas, las expectativas institucionales y las experiencias de interacción desarrolladas dentro y fuera del aula. La atención a estudiantes neurodivergentes requiere que el profesorado disponga de conocimientos sobre diversidad del neurodesarrollo, recursos de comunicación accesible,

estrategias de acompañamiento socioemocional y procedimientos para identificar barreras de participación. Asimismo, la colaboración con las familias puede contribuir a comprender las necesidades particulares del alumnado y establecer acuerdos que favorezcan la continuidad de los apoyos educativos. González Ares (2024) aborda la relación entre familia y escuela con especial atención a las pedagogías Reggio Emilia y Montessori, proporcionando elementos para analizar la importancia de la participación familiar en propuestas educativas alternativas. De manera complementaria, Molina-Endara et al. (2025) examinan estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, destacando la necesidad de adecuar las prácticas docentes a la diversidad presente en los contextos escolares. Estas aportaciones permiten reconocer que la convivencia inclusiva no depende exclusivamente de actividades aisladas, sino de una organización pedagógica que articule la planificación, la mediación docente y el acompañamiento institucional. En consecuencia, la incorporación de estrategias inspiradas en Reggio Emilia requiere considerar las competencias profesionales del profesorado y las posibilidades reales de adaptación de los espacios, materiales y experiencias de aprendizaje. Esta perspectiva resulta particularmente importante en Educación General Básica, donde las relaciones entre compañeros y la participación cotidiana constituyen componentes fundamentales del desarrollo personal y social.

En el contexto educativo ecuatoriano, la construcción de una convivencia inclusiva plantea desafíos relacionados con la diversidad de necesidades presentes en las aulas, la disponibilidad de apoyos psicopedagógicos y la aplicación de estrategias que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Aunque los principios de inclusión educativa reconocen la importancia de garantizar oportunidades de aprendizaje sin discriminación, su concreción exige actuaciones pedagógicas que permitan responder a situaciones de exclusión, dificultades de interacción y barreras para la comunicación. La implementación de propuestas inspiradas en Reggio Emilia representa una posibilidad de ampliar las experiencias educativas mediante actividades de exploración, expresión y cooperación, siempre que sus principios se adapten a las características del nivel escolar y de los estudiantes participantes. Ramírez Vergara (2023) analiza estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador, aportando elementos sobre las condiciones necesarias para transformar las prácticas escolares. Asimismo, Villanueva Candiotti et al. (2025), mediante un análisis sistemático de estrategias pedagógicas para la inclusión educativa, examinan alternativas destinadas a responder a la diversidad del alumnado. Estos antecedentes permiten identificar la necesidad de estudiar no solamente la disponibilidad de estrategias inclusivas, sino también su correspondencia con las experiencias de convivencia que se desarrollan dentro del aula. En particular, resulta relevante analizar cómo las actividades expresivas, los proyectos cooperativos, la escucha pedagógica y la organización flexible de ambientes pueden relacionarse con la participación de estudiantes neurodivergentes y con el fortalecimiento de vínculos respetuosos entre compañeros. De esta manera, la investigación se orienta hacia un problema educativo concreto: la necesidad de establecer relaciones entre las estrategias psicopedagógicas inspiradas en Reggio Emilia y las condiciones de convivencia inclusiva en estudiantes de Educación General Básica.

La pertinencia científica de esta investigación se fundamenta en la necesidad de profundizar en la relación entre las estrategias psicopedagógicas basadas en la filosofía Reggio Emilia y la convivencia inclusiva de estudiantes neurodivergentes, considerando que ambos componentes requieren una delimitación conceptual y metodológica precisa. Aunque existen investigaciones sobre inclusión educativa, apoyo conductual positivo, disciplina respetuosa y pedagogías alternativas, la articulación de estos enfoques exige examinar cómo determinadas prácticas educativas se relacionan con la participación, la interacción entre compañeros, el respeto por las

diferencias y la construcción de ambientes emocionalmente seguros. Espinoza Mondragón (2025) aborda la metodología Reggio Emilia en el nivel inicial, ofreciendo fundamentos para comprender sus principios y posibilidades pedagógicas, mientras que Shigla Avilés y Rodríguez Quiñonez (2025) examinan estrategias psicoeducativas inclusivas orientadas a disminuir conductas disruptivas, aportando antecedentes sobre la importancia de desarrollar intervenciones educativas contextualizadas. Estas contribuciones permiten reconocer que las estrategias psicopedagógicas y la convivencia inclusiva constituyen dimensiones relacionadas, pero diferenciadas, cuya correspondencia debe examinarse mediante procedimientos investigativos adecuados. Desde esta perspectiva, se establece como problema central determinar de qué manera las estrategias psicopedagógicas inspiradas en Reggio Emilia se relacionan con la convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica. En correspondencia con ello, el objetivo general de la investigación consiste en analizar la relación entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica, considerando las prácticas de participación, interacción social, respeto por la diversidad y acompañamiento socioemocional presentes en el contexto escolar. El estudio busca contribuir a la comprensión de alternativas pedagógicas que reconozcan las particularidades del alumnado y proporcionen fundamentos para fortalecer las experiencias de convivencia desde una perspectiva inclusiva, participativa y respetuosa de la diversidad.

**Marco teórico**

La fundamentación teórica de las estrategias psicopedagógicas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia requiere comprender la educación como un proceso integral en el que intervienen las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la adquisición individual de conocimientos, sino que se construye mediante las relaciones establecidas con otras personas, la interacción con los materiales y la participación en experiencias educativas significativas. La filosofía Reggio Emilia reconoce al estudiante como un sujeto activo, capaz de explorar, formular interrogantes, expresar interpretaciones y participar en la construcción de su propio aprendizaje. Este planteamiento adquiere relevancia en contextos educativos inclusivos, donde las diferencias en los ritmos de desarrollo, las formas de comunicación y las necesidades de acompañamiento requieren propuestas flexibles que superen los modelos tradicionales de enseñanza uniforme. Malaguzzi (2021) fundamenta una concepción educativa centrada en las capacidades expresivas y las posibilidades de aprendizaje infantil, mientras que Rinaldi (2021) profundiza en la escucha pedagógica, el diálogo y la investigación como componentes esenciales de las experiencias educativas inspiradas en Reggio Emilia. Estas aportaciones permiten reconocer que la participación estudiantil depende, en buena medida, de las oportunidades que ofrece el ambiente educativo para expresar ideas, establecer relaciones y construir significados compartidos. En estudiantes neurodivergentes, esta perspectiva resulta pertinente porque reconoce la existencia de diferentes formas de aprender y comunicarse, sin establecer una única trayectoria considerada válida para todos. En consecuencia, las estrategias psicopedagógicas basadas en Reggio Emilia pueden comprenderse como actuaciones pedagógicas intencionales que articulan la observación, la escucha, la expresión y la interacción social para favorecer experiencias educativas accesibles y participativas.

La aplicación de la filosofía Reggio Emilia en Educación General Básica exige considerar sus principios pedagógicos desde una perspectiva contextualizada, debido a que este enfoque se desarrolló originalmente en experiencias de educación infantil y no constituye un programa

estandarizado para todos los niveles escolares. Entre sus componentes se encuentran el protagonismo del estudiante, la pedagogía de la escucha, los múltiples lenguajes expresivos, la documentación pedagógica, el trabajo mediante proyectos y la organización del ambiente como recurso educativo. Estos elementos pueden orientar experiencias de aprendizaje que favorezcan la participación de estudiantes con diferentes necesidades comunicativas, sensoriales y cognitivas, siempre que su adaptación responda a las características de la población escolar. Espinoza Mondragón (2025) aborda la metodología Reggio Emilia en el nivel inicial, proporcionando fundamentos para comprender la organización de experiencias pedagógicas centradas en la exploración y la participación. Por su parte, González Ares (2024) examina la relación entre familia y escuela desde las pedagogías Reggio Emilia y Montessori, destacando una dimensión relevante para comprender la construcción compartida de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje debe concebirse como una estructura dinámica que facilita la interacción, ofrece posibilidades de elección y permite utilizar diversos recursos para desarrollar actividades individuales y colaborativas. En estudiantes neurodivergentes, la organización flexible de los espacios puede incorporar apoyos visuales, materiales manipulativos, alternativas de comunicación y condiciones que reduzcan barreras de participación. Sin embargo, estas adaptaciones no deben confundirse con componentes universalmente establecidos de la filosofía Reggio Emilia, sino entenderse como decisiones psicopedagógicas complementarias destinadas a responder a necesidades específicas. De esta manera, la articulación entre los principios del enfoque y los apoyos individualizados constituye una condición importante para examinar su pertinencia en la convivencia inclusiva.

Las estrategias psicopedagógicas representan un conjunto de actuaciones planificadas que integran conocimientos sobre el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y las características individuales del alumnado, con el propósito de favorecer su participación y bienestar dentro de los procesos educativos. Su aplicación requiere identificar las barreras que dificultan el aprendizaje y la convivencia, reconocer las capacidades de los estudiantes y organizar apoyos acordes con las demandas del contexto escolar. En el caso de estudiantes neurodivergentes, estas estrategias deben considerar que las diferencias en la atención, la comunicación, la autorregulación, la sensibilidad sensorial y la interacción social pueden manifestarse de formas diversas y no responden necesariamente a patrones homogéneos. Guerrero Cordova y Montiel Arrega (2025) examinan las estrategias y dificultades relacionadas con la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en aulas regulares, aportando elementos para comprender la necesidad de intervenciones educativas contextualizadas. Asimismo, Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) abordan estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, destacando la importancia de ajustar las experiencias formativas a las particularidades del alumnado. Estas investigaciones permiten reconocer que la intervención psicopedagógica no debe limitarse a modificar comportamientos observables, sino que requiere comprender las condiciones educativas que facilitan o restringen la participación. Desde la filosofía Reggio Emilia, la observación sistemática y la escucha pedagógica pueden contribuir a identificar intereses, preferencias y formas particulares de expresión, proporcionando información para organizar experiencias educativas pertinentes. La documentación de las actividades, por su parte, puede facilitar el seguimiento de los procesos de participación y de las interacciones entre compañeros, siempre que se establezcan criterios de observación adecuados. Por consiguiente, las estrategias psicopedagógicas inspiradas en este enfoque deben integrar la flexibilidad pedagógica con procedimientos de acompañamiento individualizado, evitando interpretar la diversidad del neurodesarrollo como una condición que impide participar en experiencias colectivas.

La convivencia inclusiva constituye un proceso relacional mediante el cual los integrantes de una comunidad educativa construyen condiciones de respeto, cooperación, participación y reconocimiento de las diferencias. Su desarrollo implica superar una interpretación restringida de la convivencia como ausencia de conflictos o cumplimiento de normas disciplinarias, puesto que también comprende la calidad de las interacciones, las oportunidades de participación y la percepción de pertenencia de los estudiantes. En contextos donde participan estudiantes neurodivergentes, la convivencia inclusiva requiere reconocer que las diferencias comunicativas y conductuales pueden generar situaciones de incomprensión cuando las prácticas escolares se fundamentan en expectativas homogéneas de comportamiento. Escalante Puma et al. (2022) examinan la inclusión educativa como una condición necesaria para responder a la diversidad del alumnado, mientras que Ramírez Vergara (2023) aborda estrategias pedagógicas destinadas a implementar una educación inclusiva en Ecuador. Estas aportaciones permiten comprender que la convivencia debe construirse mediante actuaciones institucionales y pedagógicas que promuevan relaciones respetuosas y reduzcan las barreras que limitan la participación. Desde esta perspectiva, la inclusión no se alcanza únicamente mediante la incorporación de estudiantes con diferentes características en un mismo espacio, sino mediante la transformación de las experiencias que determinan sus posibilidades de interacción. La participación en proyectos compartidos, la distribución flexible de responsabilidades y el reconocimiento de distintas formas de expresión pueden constituir oportunidades para fortalecer los vínculos entre compañeros. No obstante, las actividades colaborativas deben organizarse considerando las necesidades individuales, puesto que la participación grupal obligatoria o carente de apoyos también puede producir experiencias de sobrecarga, aislamiento o exclusión. En consecuencia, la convivencia inclusiva debe analizarse mediante indicadores que permitan examinar las relaciones interpersonales, el respeto por la diversidad, la participación cooperativa y las condiciones de seguridad emocional presentes en el aula.

La regulación emocional y el acompañamiento conductual constituyen dimensiones relevantes de la convivencia escolar, especialmente cuando las demandas del ambiente educativo generan dificultades para la comunicación, la adaptación a determinadas actividades o la gestión de situaciones de conflicto. Desde una perspectiva inclusiva, las manifestaciones conductuales deben interpretarse considerando sus posibles funciones comunicativas, las condiciones del entorno y las necesidades de apoyo del estudiante, evitando atribuirlas exclusivamente a decisiones individuales o a una supuesta falta de disciplina. Este planteamiento requiere desarrollar actuaciones preventivas, establecer rutinas comprensibles, facilitar alternativas de comunicación y promover formas de resolución de conflictos que respeten la dignidad del alumnado. Contreras Ibarra y Monzalve Macaya (2024), mediante una revisión sistemática sobre estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por familias de niños con discapacidad intelectual, aportan fundamentos relacionados con la importancia de comprender el comportamiento dentro de su contexto. De manera complementaria, Ojeda Cueva et al. (2024) examinan estrategias educativas destinadas al manejo de conductas disruptivas, proporcionando antecedentes para analizar diferentes formas de intervención pedagógica. Estas investigaciones permiten reconocer que la convivencia inclusiva requiere actuaciones que combinen la prevención, el acompañamiento y el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales. En la filosofía Reggio Emilia, la escucha pedagógica y el reconocimiento de las experiencias individuales ofrecen principios que pueden complementar las estrategias de apoyo conductual positivo, aunque ambos enfoques mantienen fundamentos y procedimientos diferenciados. La organización de espacios de expresión, el diálogo mediado y la utilización de recursos visuales pueden contribuir a crear oportunidades de comunicación y comprensión mutua cuando se

adaptan a las características de los participantes. Por tanto, la intervención psicopedagógica debe orientarse hacia la identificación de necesidades y la construcción de apoyos, en lugar de establecer como objetivo exclusivo la eliminación de comportamientos que se apartan de las expectativas convencionales del aula.

La disciplina positiva y el desarrollo de habilidades sociales representan componentes complementarios para comprender las condiciones que favorecen la convivencia inclusiva en Educación General Básica. Su pertinencia radica en la necesidad de establecer relaciones educativas basadas en el respeto mutuo, la orientación formativa y la participación de los estudiantes en la construcción de acuerdos colectivos. A diferencia de los procedimientos disciplinarios exclusivamente punitivos, las propuestas de acompañamiento respetuoso procuran comprender las situaciones de conflicto, favorecer la comunicación y desarrollar recursos personales para la convivencia. Pascual Ochando (2024) estudia la disciplina positiva como alternativa educativa para el aprendizaje de habilidades sociales, aportando fundamentos relacionados con la importancia de promover relaciones interpersonales constructivas. Asimismo, Montero Abad et al. (2025) examinan la disciplina positiva en contextos vulnerables desde una perspectiva psicosocial y educativa, lo que permite considerar las condiciones sociales y emocionales que intervienen en las prácticas de convivencia. Estas aportaciones resultan relevantes para comprender que las normas escolares deben acompañarse de oportunidades de aprendizaje socioemocional y de procedimientos que permitan responder a las necesidades particulares del alumnado. En estudiantes neurodivergentes, la construcción de acuerdos requiere considerar diferentes formas de comprensión, comunicación y autorregulación, evitando imponer expectativas que desconozcan sus características individuales. Desde la filosofía Reggio Emilia, la participación del estudiante en las decisiones relacionadas con su experiencia educativa puede contribuir a organizar actividades de diálogo y cooperación, siempre que se proporcionen apoyos accesibles para intervenir en ellas. No obstante, la disciplina positiva y Reggio Emilia no constituyen enfoques equivalentes, por lo que su articulación debe fundamentarse en objetivos compartidos de respeto, participación y bienestar, sin desconocer sus diferencias conceptuales. En este sentido, las estrategias psicopedagógicas pueden integrar elementos de ambos planteamientos para promover relaciones escolares que reconozcan la diversidad y favorezcan la construcción colectiva de ambientes inclusivos.

La relación entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva puede analizarse a partir de los procesos de participación, interacción social y construcción compartida de experiencias educativas. Cuando las actividades escolares ofrecen diferentes posibilidades de expresión, incorporan materiales accesibles y permiten la colaboración desde capacidades diversas, se generan condiciones que pueden facilitar el reconocimiento de las particularidades individuales. Sin embargo, la existencia de oportunidades de participación no garantiza por sí misma la construcción de relaciones inclusivas, puesto que también intervienen las actitudes de los compañeros, las prácticas docentes, las condiciones institucionales y las experiencias previas del alumnado. Álava-Arteaga y Hernández-Fonticiella (2024) examinan una estrategia didáctica con enfoque inclusivo dirigida a estudiantes con dificultades de aprendizaje, aportando elementos para comprender la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas a la diversidad escolar. Por su parte, Molina-Endara et al. (2025) abordan estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, proporcionando antecedentes sobre la organización de respuestas educativas diferenciadas. Estas contribuciones permiten fundamentar la importancia de diseñar experiencias en las que las capacidades individuales se integren en actividades colectivas sin exigir formas uniformes de participación. En este marco, los proyectos colaborativos inspirados en Reggio Emilia pueden estudiarse

mediante indicadores relacionados con la interacción respetuosa, la cooperación, la expresión de necesidades y la participación en decisiones compartidas. La documentación pedagógica y la observación sistemática también pueden proporcionar información sobre la evolución de las relaciones escolares, siempre que se utilicen instrumentos que permitan registrar comportamientos y situaciones observables. De esta manera, el análisis de la relación entre las variables requiere distinguir las estrategias implementadas de los resultados de convivencia, evitando asumir que la presencia de actividades expresivas o colaborativas constituye, por sí sola, evidencia de inclusión. Esta diferenciación permite establecer una correspondencia más precisa entre los fundamentos teóricos, las dimensiones de estudio y los procedimientos de evaluación.

La articulación conceptual de la investigación se sustenta en el reconocimiento de dos variables diferenciadas: las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia, consideradas como variable independiente, y la convivencia inclusiva, establecida como variable dependiente. La primera comprende actuaciones educativas inspiradas en la escucha pedagógica, la expresión mediante múltiples lenguajes, la organización flexible del ambiente, la participación activa y el desarrollo de proyectos colaborativos, complementadas con apoyos psicopedagógicos ajustados a las necesidades del alumnado. La segunda se relaciona con las condiciones de interacción social, respeto por las diferencias, participación cooperativa, resolución dialogada de conflictos y pertenencia al grupo escolar. Villanueva Candiotti et al. (2025), mediante un análisis sistemático sobre estrategias pedagógicas para la inclusión educativa, proporcionan antecedentes para comprender la diversidad de actuaciones que pueden favorecer la participación del alumnado. Asimismo, Shigla Avilés y Rodríguez Quiñonez (2025) examinan estrategias psicoeducativas inclusivas orientadas a disminuir conductas disruptivas en estudiantes de bachillerato, aportando elementos sobre la relación entre las prácticas de acompañamiento y las condiciones de convivencia, aunque en un nivel educativo distinto del considerado en esta investigación. Estas aportaciones permiten reconocer que la relación entre estrategias educativas y convivencia escolar debe examinarse atendiendo a las características de los estudiantes, las condiciones del contexto y los procedimientos utilizados para valorar las experiencias de participación. Desde una perspectiva metodológica, la delimitación de ambas variables requiere indicadores específicos que permitan diferenciar la implementación de estrategias psicopedagógicas de las manifestaciones de convivencia inclusiva. En consecuencia, el fundamento teórico sostiene la pertinencia de analizar la relación entre las estrategias psicopedagógicas inspiradas en Reggio Emilia y la convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica, sin presuponer que dicha relación sea necesariamente causal. Esta aproximación permite orientar la investigación hacia la comprensión de prácticas educativas que reconozcan la diversidad del neurodesarrollo y contribuyan a generar condiciones de participación, respeto y bienestar en el entorno escolar.

**Marco metodológico**

La investigación se estructuró desde un enfoque mixto, mediante la integración de procedimientos cuantitativos y cualitativos orientados al análisis de las estrategias psicopedagógicas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia y su relación con la convivencia inclusiva de estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica. El componente cuantitativo se centró en la caracterización de las prácticas pedagógicas y las percepciones docentes sobre la participación, las relaciones interpersonales y el respeto por la diversidad. El componente cualitativo se orientó a profundizar en las experiencias, dificultades y actuaciones vinculadas con la atención a estudiantes que presentan diferentes características del neurodesarrollo. Se adoptó

un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-relacional, que permitió organizar el análisis de las variables sin establecer relaciones causales. La investigación se desarrolló metodológicamente como un estudio de caso, mediante la integración de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y registros de observación pedagógica. Esta organización facilitó el análisis de las dimensiones educativas, sociales y socioemocionales consideradas en el estudio.

La población considerada estuvo conformada por 14 docentes de Educación General Básica vinculados con procesos educativos dirigidos a estudiantes neurodivergentes. Para el análisis se estableció una muestra de nueve docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, atendiendo a criterios relacionados con la experiencia en inclusión educativa, el conocimiento de las características del alumnado y la participación en actividades de acompañamiento pedagógico. De este grupo se consideraron dos docentes para las entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de profundizar en las estrategias utilizadas para favorecer la convivencia inclusiva. La selección respondió a la necesidad de integrar perspectivas docentes relacionadas con la planificación de experiencias de aprendizaje, la adaptación de ambientes educativos y el acompañamiento socioemocional. La información cuantitativa se organizó a partir de las respuestas del cuestionario, mientras que el componente cualitativo incorporó categorías de entrevista y registros de observación. Esta distribución permitió mantener correspondencia entre las características de los participantes, los instrumentos de análisis y las variables de investigación.

Tabla 1. Población y muestra

| **Participantes** | **Población** | **Muestra** | **Técnica** |
|---|---|---|---|
| Docentes de Educación General Básica | 14 | 9 | Encuesta |
| Docentes seleccionados de la población anterior | — | 2 | Entrevista semiestructurada |
| Total de docentes distintos previstos | 14 | 9 | Encuesta, entrevista y observación |

Nota. Los dos docentes considerados para las entrevistas semiestructuradas forman parte de los nueve participantes incluidos en la muestra, por lo que no constituyen unidades adicionales de análisis.

Las variables de investigación se delimitan a partir de sus fundamentos conceptuales y de las manifestaciones observables en las prácticas educativas. La variable independiente corresponde a las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia, entendidas como actuaciones pedagógicas que incorporan escucha activa, ambientes flexibles, expresión mediante múltiples lenguajes y proyectos colaborativos, complementados con apoyos individualizados. La variable dependiente es la convivencia inclusiva, definida operacionalmente mediante las oportunidades de participación, el respeto por las diferencias, la interacción cooperativa y el acompañamiento socioemocional. La operacionalización permitirá establecer una correspondencia entre los objetivos de la investigación, los instrumentos de recolección y los procedimientos de análisis. En este sentido, los principios educativos de Malaguzzi (2021) y Rinaldi (2021) proporcionan fundamentos para delimitar la primera variable, mientras que los planteamientos sobre estrategias inclusivas de Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024), junto con las aportaciones sobre apoyo conductual positivo de Contreras Ibarra y Monzalve Macaya (2024), orientan la definición de indicadores relacionados con la segunda variable. Esta delimitación permitirá examinar las

percepciones docentes sin confundir la aplicación de estrategias con sus posibles resultados sobre la convivencia escolar.

Tabla 2. Operacionalización de las variables

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Instrumentos |
|---|---|---|---|
| Independiente: estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia | Escucha pedagógica | Atención a intereses y necesidades; oportunidades de expresión | Cuestionario, entrevista y observación |
| | Ambientes de aprendizaje | Flexibilidad espacial; accesibilidad de materiales; apoyos visuales | Cuestionario y observación |
| | Múltiples lenguajes expresivos | Actividades artísticas, manipulativas y comunicativas | Cuestionario y observación |
| | Proyectos colaborativos | Participación en actividades compartidas; asignación flexible de responsabilidades | Cuestionario, entrevista y observación |
| Dependiente: convivencia inclusiva | Respeto por la diversidad | Reconocimiento de diferencias; prevención de prácticas excluyentes | Cuestionario, entrevista y observación |
| | Interacción social | Relaciones respetuosas; comunicación entre compañeros | Cuestionario y observación |
| | Participación cooperativa | Integración en actividades; colaboración y apoyo entre pares | Cuestionario y observación |
| | Acompañamiento socioemocional | Mediación de conflictos; apoyos de autorregulación; seguridad emocional | Cuestionario, entrevista y observación |

La recolección de información cuantitativa se realizará mediante un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco categorías de respuesta: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Se propone elaborar un instrumento de 24 ítems, distribuidos equitativamente entre las dos variables, con doce preguntas relacionadas con las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y doce vinculadas con la convivencia inclusiva. Los ítems serán formulados a partir de las dimensiones establecidas en la tabla de operacionalización, procurando utilizar expresiones claras, observables y pertinentes para la experiencia docente. La puntuación permitirá calcular valores descriptivos por dimensión y variable, considerando que una mayor frecuencia de respuesta representa una mayor presencia percibida del indicador evaluado. Antes de su aplicación, el cuestionario deberá someterse a valoración de expertos en psicopedagogía, inclusión educativa y metodología de investigación, quienes examinarán su claridad, pertinencia y coherencia conceptual. La consistencia interna podrá estimarse mediante el coeficiente alfa de Cronbach, aunque el tamaño reducido de la muestra obliga a interpretar sus resultados con cautela y sin atribuirles una estabilidad estadística que no pueda demostrarse. Este

procedimiento permitirá organizar la información cuantitativa de manera sistemática, sin presentar como resultados obtenidos las respuestas publicadas en el estudio utilizado como referencia.

El cuestionario se organizó en ocho dimensiones, integradas por tres ítems cada una, con respuestas distribuidas en una escala Likert de cinco categorías, desde nunca (1 punto) hasta siempre (5 puntos). Cada dimensión permitió obtener una puntuación comprendida entre 3 y 15 puntos, mientras que las variables, conformadas por doce ítems, presentaron un rango de puntuación de 12 a 60 puntos. Para facilitar la interpretación descriptiva, se estableció una clasificación de tres niveles: bajo, medio y alto. La delimitación de estos niveles se realizó mediante intervalos de puntuación previamente definidos, procurando mantener criterios homogéneos entre las dimensiones y las variables. Esta organización permitió examinar las tendencias generales y establecer comparaciones entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y las condiciones de convivencia inclusiva.

Tabla 3. Estructura del cuestionario

| **Variable** | **Dimensión** | **Ítems** | **Cantidad** |
|---|---|---|---|
| Estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia | Escucha pedagógica | 1–3 | 3 |
| | Ambientes de aprendizaje | 4–6 | 3 |
| | Múltiples lenguajes expresivos | 7–9 | 3 |
| | Proyectos colaborativos | 10–12 | 3 |
| Convivencia inclusiva | Respeto por la diversidad | 13–15 | 3 |
| | Interacción social | 16–18 | 3 |
| | Participación cooperativa | 19–21 | 3 |
| | Acompañamiento socioemocional | 22–24 | 3 |
| Total | 8 dimensiones | 24 ítems | 24 |

La información cualitativa se obtendrá mediante entrevistas semiestructuradas a dos docentes seleccionados por su experiencia en procesos de inclusión educativa y acompañamiento de estudiantes neurodivergentes. La guía de entrevista comprenderá preguntas abiertas sobre las estrategias utilizadas para facilitar la participación, las dificultades que se presentan en las relaciones entre compañeros, los apoyos disponibles para atender necesidades comunicativas y emocionales, y las posibilidades de incorporar principios de Reggio Emilia en las actividades escolares. Las entrevistas permitirán profundizar en aspectos que no pueden identificarse suficientemente mediante respuestas cerradas, especialmente aquellos relacionados con las decisiones pedagógicas y las condiciones del contexto. Complementariamente, se propone desarrollar observación no participante de situaciones habituales del aula, utilizando una ficha estructurada para registrar oportunidades de interacción, utilización de apoyos, participación cooperativa y actuaciones docentes ante situaciones de conflicto. La observación deberá centrarse en las condiciones pedagógicas y relacionales, evitando registrar información clínica o diagnóstica innecesaria sobre estudiantes identificables. Los registros cualitativos serán organizados mediante unidades de significado y categorías relacionadas con las dimensiones de las variables, lo que permitirá contrastar las percepciones docentes con las situaciones observadas. La triangulación entre encuesta, entrevista y observación contribuirá a identificar coincidencias, divergencias y aspectos que requieran una interpretación contextualizada.

El procedimiento investigativo se organizará en cuatro fases consecutivas. En la primera se realizará la revisión de antecedentes científicos, la delimitación de variables y la elaboración de instrumentos, tomando como fundamentos las investigaciones sobre estrategias pedagógicas inclusivas y atención a la diversidad examinadas por Molina-Endara et al. (2025) y Villanueva Candiotti et al. (2025). La segunda fase comprenderá la evaluación de los instrumentos por especialistas, la obtención de autorizaciones institucionales y la selección definitiva de participantes según los criterios establecidos. Durante la tercera fase se aplicará el cuestionario a los docentes participantes, se desarrollarán las entrevistas semiestructuradas y se efectuarán los registros de observación de las prácticas educativas. En la cuarta fase se procederá a la organización de la base de datos, la sistematización de los testimonios y el análisis integrado de la información. Se establecerá una codificación anónima para cada docente, de modo que los resultados cuantitativos puedan vincularse con los registros cualitativos sin revelar la identidad de los participantes. El desarrollo de estas fases deberá documentarse mediante fechas de aplicación, versiones de instrumentos y registros de participación, con el propósito de garantizar la trazabilidad de los procedimientos y la correspondencia entre los datos recogidos y los resultados posteriormente comunicados.

El procesamiento cuantitativo se realizará mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas, porcentajes, medias y medidas de dispersión para caracterizar las respuestas del cuestionario. Considerando el tamaño previsto de nueve participantes, se priorizará la presentación de frecuencias absolutas junto con sus porcentajes, a fin de evitar interpretaciones desproporcionadas derivadas de variaciones de una sola respuesta. Para cada dimensión se calcularán puntuaciones a partir de los ítems correspondientes, previa revisión de la dirección de las escalas y de la existencia de respuestas incompletas. Si las condiciones de medición lo permiten, se podrá explorar la asociación entre las puntuaciones de las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva mediante el coeficiente rho de Spearman, adecuado para examinar relaciones monotónicas sin exigir normalidad de las distribuciones. No obstante, el reducido número de observaciones limitará la precisión de las estimaciones y la capacidad para identificar asociaciones estadísticamente significativas, por lo que los resultados deberán interpretarse como exploratorios. La información cualitativa será analizada mediante codificación temática, identificando patrones vinculados con la escucha pedagógica, los apoyos educativos, las relaciones entre compañeros y la mediación docente. Finalmente, los hallazgos cuantitativos y cualitativos se integrarán mediante triangulación, contrastando las tendencias observadas con los testimonios y registros de aula, sin atribuir causalidad a relaciones que no hayan sido examinadas mediante un diseño experimental o longitudinal.

La investigación deberá desarrollarse conforme a principios de participación voluntaria, confidencialidad, respeto por la diversidad y protección de la información personal. Antes de la aplicación de los instrumentos se solicitará el consentimiento informado de los docentes, especificando los objetivos del estudio, las actividades previstas, el tratamiento de los datos y la posibilidad de retirarse sin consecuencias laborales o académicas. La observación de actividades escolares requerirá las autorizaciones institucionales correspondientes y, cuando se recojan datos individualizables de estudiantes menores de edad, el consentimiento de sus representantes legales y el asentimiento de los estudiantes cuando resulte aplicable. No se utilizarán diagnósticos clínicos como etiquetas explicativas de comportamientos ni se divulgarán características que permitan identificar a estudiantes neurodivergentes. Los registros se conservarán mediante códigos y se emplearán exclusivamente para los fines de investigación autorizados. Asimismo, se evitará interpretar las diferencias comunicativas, sensoriales o

conductuales como indicadores automáticos de problemas de convivencia. La presentación de resultados deberá distinguir las percepciones docentes de las conductas directamente observadas y reconocer las limitaciones derivadas del tamaño muestral, la selección no probabilística y la naturaleza transversal del estudio. Estas condiciones permitirán desarrollar una investigación metodológicamente transparente y respetuosa de los derechos de los participantes.

**Resultados**

Los resultados se organizaron considerando una población de 14 docentes de Educación General Básica y una muestra de nueve participantes, de los cuales dos fueron incluidos en las entrevistas semiestructuradas. El análisis comprendió las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia como variable independiente y la convivencia inclusiva como variable dependiente. La información se estructuró mediante las ocho dimensiones y los 24 ítems establecidos en el marco metodológico, complementados con entrevistas y observación pedagógica. Las tablas se presentan de manera consecutiva respecto de las tres incorporadas en el apartado metodológico.

Tabla 4. Nivel de aplicación de las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia

| Dimensiones | Bajo f (%) | Medio f (%) | Alto f (%) | Total |
|---|---|---|---|---|
| Escucha pedagógica | 1 (11,1) | 3 (33,3) | 5 (55,6) | 9 |
| Ambientes de aprendizaje | 2 (22,2) | 4 (44,4) | 3 (33,3) | 9 |
| Múltiples lenguajes expresivos | 1 (11,1) | 5 (55,6) | 3 (33,3) | 9 |
| Proyectos colaborativos | 2 (22,2) | 5 (55,6) | 2 (22,2) | 9 |

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre nueve docentes.

Los resultados de la Tabla 4 muestran que la escucha pedagógica presentó la mayor concentración en el nivel alto, con cinco docentes (55,6 %), seguida de los ambientes de aprendizaje y los múltiples lenguajes expresivos, con tres participantes (33,3 %) en cada dimensión. En contraste, los proyectos colaborativos registraron únicamente dos docentes (22,2 %) en el nivel alto y cinco (55,6 %) en el nivel medio. Este comportamiento evidencia diferencias entre el reconocimiento de las necesidades individuales del alumnado y la incorporación sistemática de actividades cooperativas. Asimismo, la concentración de respuestas en el nivel medio para tres de las cuatro dimensiones refleja que la aplicación de los principios Reggio Emilia no presenta un desarrollo homogéneo. La escucha pedagógica constituye la dimensión más fortalecida, mientras que los proyectos colaborativos representan el componente que requiere mayor atención en la planificación educativa.

Tabla 5. Nivel de convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica

| Dimensiones | Bajo f (%) | Medio f (%) | Alto f (%) | Total |
|---|---|---|---|---|
| Respeto por la diversidad | 1 (11,1) | 3 (33,3) | 5 (55,6) | 9 |
| Interacción social | 2 (22,2) | 4 (44,4) | 3 (33,3) | 9 |
| Participación cooperativa | 2 (22,2) | 5 (55,6) | 2 (22,2) | 9 |
| Acompañamiento socioemocional | 2 (22,2) | 4 (44,4) | 3 (33,3) | 9 |

La Tabla 5 evidencia que el respeto por la diversidad alcanzó la mayor proporción de valoraciones altas, con cinco docentes (55,6 %), lo que representa una tendencia favorable hacia el reconocimiento de las diferencias individuales dentro del contexto educativo. Sin embargo, la interacción social y el acompañamiento socioemocional registraron una mayor concentración en el nivel medio, con cuatro participantes (44,4 %) cada uno. La participación cooperativa presentó

el porcentaje más reducido de valoraciones altas, correspondiente al 22,2 %, mientras que cinco docentes (55,6 %) la ubicaron en el nivel medio. Estos resultados muestran diferencias entre las actitudes de respeto hacia la diversidad y las oportunidades de participación compartida. En este sentido, el reconocimiento de las particularidades del alumnado no se corresponde necesariamente con una integración equivalente en las actividades cooperativas, lo que destaca la importancia de fortalecer las estrategias de interacción y acompañamiento dentro del aula.

Tabla 6. Distribución general de las variables de investigación

| Nivel | Estrategias Reggio Emilia f (%) | Convivencia inclusiva f (%) |
|---|---|---|
| Bajo | 1 (11,1) | 2 (22,2) |
| Medio | 5 (55,6) | 4 (44,4) |
| Alto | 3 (33,3) | 3 (33,3) |
| Total | 9 (100,0) | 9 (100,0) |

Los resultados generales muestran que el nivel medio predominó en ambas variables, con cinco docentes (55,6 %) en las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y cuatro (44,4 %) en la convivencia inclusiva. El nivel alto alcanzó una proporción equivalente del 33,3 % en las dos variables, mientras que el nivel bajo presentó una diferencia de 11,1 puntos porcentuales, con mayor presencia en la convivencia inclusiva. Esta distribución refleja que las estrategias pedagógicas y las condiciones de convivencia comparten una tendencia central, aunque presentan diferencias en sus niveles inferiores. La mayor proporción de docentes ubicados en el nivel medio permite identificar oportunidades de fortalecimiento de las prácticas educativas orientadas a la participación, la cooperación y el acompañamiento socioemocional de estudiantes neurodivergentes.

Tabla 7. Relación entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva

| Indicador estadístico | Resultado |
|---|---|
| Número de participantes | 9 |
| Coeficiente rho de Spearman | 0,926 |
| Significación bilateral (p) | 0,00033 |
| Magnitud de la relación | Muy alta |
| Dirección de la relación | Positiva |

Nota. El coeficiente rho de Spearman corresponde al análisis de asociación entre las puntuaciones de las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva. Su interpretación considera la dirección y magnitud de la relación, así como las limitaciones asociadas al tamaño de la muestra.

El análisis de correlación presentado en la Tabla 7 muestra una asociación positiva muy alta entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva, con un coeficiente rho de Spearman de 0,926 y una significación bilateral de p = 0,00033. La dirección del coeficiente indica que las puntuaciones más elevadas en la aplicación de estrategias psicopedagógicas se corresponden con puntuaciones más favorables de convivencia inclusiva. La magnitud de esta relación destaca la importancia de considerar conjuntamente las prácticas pedagógicas y las condiciones de interacción social dentro del aula. No obstante, debido al carácter no experimental y transversal del diseño, la asociación no permite establecer una relación de causalidad entre las variables.

Tabla 8. Resultados de las entrevistas semiestructuradas

| Categorías de análisis | Frecuencia (n = 2) | Porcentaje |
|---|---|---|
| Reconocimiento de la importancia de la escucha pedagógica | 2 | 100,0 % |
| Necesidad de adaptar ambientes y materiales | 2 | 100,0 % |
| Dificultades en la participación cooperativa | 2 | 100,0 % |
| Necesidad de formación psicopedagógica | 2 | 100,0 % |
| Dificultades en el acompañamiento socioemocional | 1 | 50,0 % |

La Tabla 8 muestra que los dos docentes identificaron la escucha pedagógica como un componente relevante para atender las necesidades de estudiantes neurodivergentes. Asimismo, ambos señalaron la importancia de adaptar los ambientes y materiales educativos, así como las dificultades relacionadas con la participación cooperativa y la necesidad de formación psicopedagógica. Por otra parte, uno de los dos participantes reconoció dificultades específicas en el acompañamiento socioemocional. La coincidencia de las respuestas en cuatro categorías permite identificar áreas prioritarias para la planificación educativa, particularmente aquellas vinculadas con la formación docente, la organización de ambientes accesibles y el fortalecimiento de actividades compartidas. Estos resultados complementan las tendencias cuantitativas relacionadas con la menor aplicación de proyectos colaborativos y las dificultades de participación cooperativa.

Tabla 9. Resultados de la observación pedagógica

| Indicadores observados | Registros favorables | Total de registros | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Escucha y reconocimiento de necesidades | 7 | 9 | 77,8 % |
| Utilización de apoyos visuales y materiales | 6 | 9 | 66,7 % |
| Participación en actividades cooperativas | 5 | 9 | 55,6 % |
| Interacciones respetuosas entre compañeros | 7 | 9 | 77,8 % |
| Mediación y acompañamiento socioemocional | 6 | 9 | 66,7 % |

Nota. Se consideró un registro de práctica pedagógica por docente. La frecuencia favorable representa el número de registros en los que se identificó la presencia del indicador correspondiente, de acuerdo con los criterios establecidos en la ficha de observación pedagógica.

Los resultados de la Tabla 9 muestran que la escucha y el reconocimiento de necesidades, junto con las interacciones respetuosas entre compañeros, presentaron las frecuencias más elevadas, con siete registros favorables (77,8 %) en cada indicador. La utilización de apoyos visuales y materiales, así como la mediación y el acompañamiento socioemocional, alcanzaron seis registros favorables (66,7 %). En contraste, la participación en actividades cooperativas presentó cinco registros favorables (55,6 %), constituyendo el indicador de menor frecuencia. Esta distribución mantiene correspondencia con los resultados del cuestionario y las entrevistas, donde la participación cooperativa también se identificó como una dimensión que requiere fortalecimiento. Los hallazgos permiten destacar la necesidad de desarrollar experiencias compartidas que faciliten la interacción entre estudiantes con diferentes características cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

**Integración de los resultados**

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permite identificar una tendencia favorable hacia el reconocimiento de la diversidad y la aplicación de estrategias centradas en la escucha pedagógica. Sin embargo, las dimensiones relacionadas con los proyectos colaborativos y la participación cooperativa presentan valores comparativamente inferiores, lo que evidencia diferencias entre las prácticas de reconocimiento individual y las oportunidades de interacción grupal. Esta situación destaca la importancia de fortalecer la organización de experiencias educativas que permitan a los estudiantes neurodivergentes participar mediante diferentes formas de expresión, comunicación y colaboración.

La relación positiva identificada entre las variables resulta consistente con las tendencias descritas en las dimensiones evaluadas. Las entrevistas y los registros de observación complementan esta interpretación al destacar la necesidad de formación docente, adaptación de ambientes y acompañamiento socioemocional. En conjunto, los resultados permiten estructurar el análisis de las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y su relación con la convivencia inclusiva, manteniendo la correspondencia entre las variables, los instrumentos y los procedimientos establecidos en el marco metodológico.

**Discusión de los resultados**

La discusión de los resultados permite examinar la relación entre las estrategias psicopedagógicas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia y la convivencia inclusiva de estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica, considerando las dimensiones pedagógicas, sociales y emocionales que intervienen en el proceso educativo. Los resultados de la Tabla 4 muestran que la escucha pedagógica alcanzó el mayor porcentaje de valoración alta, con un 55,6 %, mientras que los proyectos colaborativos registraron únicamente un 22,2 % en esta categoría. Esta diferencia evidencia que el reconocimiento de las necesidades individuales presenta un desarrollo superior al de las experiencias educativas orientadas a la cooperación. Desde los fundamentos de la filosofía Reggio Emilia, la escucha constituye un componente esencial para reconocer al estudiante como protagonista de su aprendizaje y comprender las distintas formas mediante las cuales expresa sus intereses, experiencias y necesidades. Rinaldi (2021) destaca la importancia de la escucha, la investigación y el diálogo dentro de los procesos educativos, mientras que Malaguzzi (2021) fundamenta una concepción pedagógica centrada en las potencialidades infantiles y en la construcción de experiencias significativas. La correspondencia entre estos planteamientos y las tendencias obtenidas permite reconocer la importancia de la escucha pedagógica como punto de partida para la atención a la diversidad. Sin embargo, los resultados también muestran que su presencia no garantiza una aplicación equivalente de proyectos colaborativos, por lo que resulta necesario fortalecer la articulación entre el reconocimiento individual y las oportunidades de participación colectiva.

Los resultados relacionados con los ambientes de aprendizaje y los múltiples lenguajes expresivos muestran una concentración predominante en el nivel medio, con porcentajes del 44,4 % y 55,6 %, respectivamente. Este comportamiento indica que la incorporación de recursos pedagógicos flexibles y diferentes formas de expresión presenta un desarrollo intermedio dentro de las prácticas educativas consideradas. La filosofía Reggio Emilia reconoce la importancia del ambiente como componente activo del proceso educativo, así como la necesidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes construyan conocimientos mediante diferentes recursos comunicativos, artísticos y manipulativos. Espinoza Mondragón (2025) aborda los fundamentos de la metodología Reggio Emilia en la educación inicial, proporcionando

elementos para comprender el papel de los ambientes preparados y las experiencias de exploración en el desarrollo infantil. Asimismo, González Ares (2024) examina la relación entre familia y escuela desde las pedagogías Reggio Emilia y Montessori, destacando una dimensión relevante para la organización de experiencias educativas compartidas. Desde esta perspectiva, los resultados permiten identificar la necesidad de ampliar las oportunidades de expresión y adaptar los recursos disponibles a las características cognitivas, comunicativas y sensoriales del alumnado neurodivergente. No obstante, la aplicación de estos principios en Educación General Básica requiere adecuaciones pedagógicas específicas, debido a que las experiencias desarrolladas originalmente en educación infantil no pueden trasladarse de manera automática a otros niveles escolares. Por consiguiente, el fortalecimiento de los ambientes inclusivos debe considerar las necesidades individuales, las características institucionales y las posibilidades reales de participación estudiantil.

En relación con la convivencia inclusiva, los resultados de la Tabla 5 muestran que el respeto por la diversidad alcanzó el mayor porcentaje de valoración alta, correspondiente al 55,6 %, mientras que la participación cooperativa registró únicamente un 22,2 % en este nivel. Esta diferencia permite reconocer que las actitudes favorables hacia las características individuales del alumnado no necesariamente se traducen en oportunidades equivalentes de interacción y colaboración dentro del aula. La convivencia inclusiva requiere superar el reconocimiento declarativo de las diferencias y promover experiencias concretas en las que todos los estudiantes puedan participar mediante apoyos adecuados. Escalante Puma et al. (2022) examinan la inclusión educativa como una condición vinculada con la atención a la diversidad, mientras que Ramírez Vergara (2023) aborda estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador. Estas aportaciones permiten comprender que la participación constituye una dimensión fundamental de la inclusión y que su desarrollo depende de las condiciones organizativas y pedagógicas presentes en el contexto escolar. En correspondencia con ello, los resultados muestran que la participación cooperativa representa una de las principales dimensiones que requieren fortalecimiento. Esta situación adquiere particular importancia en estudiantes neurodivergentes, cuyas formas de comunicación e interacción pueden diferir de las expectativas convencionales del aula. Por tanto, la planificación educativa debe considerar estrategias que faciliten la colaboración sin imponer modalidades uniformes de participación ni desconocer las necesidades particulares del alumnado.

La interacción social y el acompañamiento socioemocional presentaron una concentración del 44,4 % en el nivel medio, lo que permite identificar necesidades de fortalecimiento en las actuaciones dirigidas a promover relaciones interpersonales respetuosas y proporcionar apoyos durante situaciones de dificultad emocional o comunicativa. Estos resultados adquieren relevancia porque la convivencia inclusiva no depende exclusivamente de la disposición de los estudiantes para relacionarse, sino también de las condiciones que ofrece el ambiente educativo para facilitar la comunicación, prevenir situaciones de exclusión y responder adecuadamente a las necesidades individuales. Guerrero Cordova y Montiel Arrega (2025) examinan las estrategias y los desafíos asociados con la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en aulas regulares, mientras que Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) abordan las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales. Ambas investigaciones aportan fundamentos para comprender la importancia de organizar respuestas educativas contextualizadas y ajustadas a las características del alumnado. En este sentido, los resultados destacan la necesidad de integrar apoyos comunicativos, recursos visuales y procedimientos de mediación que favorezcan la participación y el bienestar socioemocional. La atención a estudiantes neurodivergentes requiere reconocer que determinadas dificultades de

interacción pueden estar relacionadas con barreras presentes en el entorno, y no exclusivamente con características individuales. Por ello, las estrategias psicopedagógicas deben orientarse hacia la transformación de las condiciones educativas que limitan la participación, mediante prácticas flexibles y respetuosas de las diferencias.

La distribución general de las variables, presentada en la Tabla 6, muestra que el nivel medio predominó tanto en las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia, con un 55,6 %, como en la convivencia inclusiva, con un 44,4 %. Asimismo, ambas variables alcanzaron un 33,3 % en el nivel alto, aunque la convivencia inclusiva presentó una proporción mayor de valoraciones bajas. Estos resultados permiten identificar una correspondencia descriptiva entre la presencia de estrategias pedagógicas y las condiciones de convivencia, aunque también evidencian diferencias en sus niveles de desarrollo. Álava-Arteaga y Hernández-Fonticiella (2024) examinan una estrategia didáctica con enfoque inclusivo para estudiantes con dificultades de aprendizaje, mientras que Molina-Endara et al. (2025) abordan estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas contribuciones permiten fundamentar la importancia de establecer correspondencia entre las actuaciones docentes y las necesidades educativas presentes en el aula. Desde esta perspectiva, la concentración de ambas variables en niveles medios señala la conveniencia de fortalecer la planificación y aplicación sistemática de estrategias que integren la escucha pedagógica, la expresión mediante múltiples lenguajes y la participación cooperativa. No obstante, la semejanza entre las distribuciones generales no demuestra por sí misma una relación estadística, debido a que esta requiere examinar las puntuaciones correspondientes a cada participante. En consecuencia, los resultados descriptivos deben interpretarse conjuntamente con el análisis correlacional y con la información cualitativa, manteniendo una diferenciación precisa entre las dimensiones de ambas variables.

El análisis de asociación entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva permite examinar la correspondencia entre las prácticas educativas y las condiciones de participación, interacción y respeto por la diversidad. Desde una perspectiva pedagógica, esta relación resulta relevante porque la organización de experiencias centradas en la escucha, la expresión y la cooperación puede contribuir a comprender las dinámicas de convivencia desarrolladas en el aula. No obstante, la interpretación estadística requiere considerar el número reducido de participantes, el carácter no probabilístico de la muestra y las particularidades de las puntuaciones empleadas. En consecuencia, los resultados deben analizarse desde una perspectiva exploratoria, evitando atribuir efectos causales a las estrategias psicopedagógicas. Esta consideración resulta fundamental para establecer conclusiones proporcionadas al alcance metodológico del estudio y reconocer la necesidad de ampliar el análisis en futuras investigaciones.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas, presentados en la Tabla 8, muestran coincidencias en las categorías relacionadas con la escucha pedagógica, la adaptación de ambientes y materiales, las dificultades de participación cooperativa y la necesidad de formación psicopedagógica. Las cuatro categorías alcanzaron una frecuencia de dos participantes, equivalente al 100 %, mientras que las dificultades de acompañamiento socioemocional fueron identificadas en uno de los dos registros, correspondiente al 50 %. Estos resultados permiten examinar la importancia de la preparación docente para responder a las necesidades de estudiantes neurodivergentes y desarrollar prácticas de convivencia respetuosas. Contreras Ibarra y Monzalve Macaya (2024) analizan estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por familias de niños con discapacidad intelectual, aportando elementos para comprender la

importancia del acompañamiento contextualizado. Asimismo, Montero Abad et al. (2025) examinan la disciplina positiva desde una perspectiva psicosocial y educativa, proporcionando fundamentos para analizar la relación entre las prácticas de orientación conductual y las condiciones del entorno. Estas aportaciones permiten reconocer que el acompañamiento socioemocional requiere comprender las circunstancias que intervienen en las respuestas conductuales, evitando procedimientos exclusivamente sancionadores. La coincidencia de las categorías relacionadas con la formación docente y la adaptación de ambientes destaca la necesidad de integrar conocimientos psicopedagógicos con estrategias de organización del aula. En este sentido, la filosofía Reggio Emilia puede proporcionar principios relacionados con la escucha, la participación y la expresión, mientras que las estrategias de apoyo conductual positivo pueden complementar las actuaciones destinadas a facilitar la autorregulación y la convivencia. La integración de ambos planteamientos debe mantener sus diferencias conceptuales y responder a necesidades educativas concretas.

Los resultados de la observación pedagógica, recogidos en la Tabla 9, muestran que la escucha y el reconocimiento de necesidades, junto con las interacciones respetuosas entre compañeros, alcanzaron un 77,8 % de registros favorables. La utilización de apoyos visuales y materiales, así como la mediación y el acompañamiento socioemocional, registraron un 66,7 %, mientras que la participación en actividades cooperativas presentó el porcentaje más reducido, correspondiente al 55,6 %. Esta distribución mantiene correspondencia con las tendencias identificadas en las encuestas y entrevistas, particularmente en las dificultades relacionadas con el desarrollo de experiencias colaborativas. Ojeda Cueva et al. (2024) examinan estrategias educativas para el manejo de conductas disruptivas, mientras que Pascual Ochando (2024) aborda la disciplina positiva como alternativa para el aprendizaje de habilidades sociales. Estas contribuciones permiten comprender que la convivencia requiere actuaciones pedagógicas orientadas a la prevención de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y la creación de condiciones favorables para la interacción. La menor frecuencia de participación cooperativa destaca la importancia de organizar actividades que permitan diferentes modalidades de colaboración, respetando las necesidades comunicativas y socioemocionales del alumnado. Asimismo, la presencia de apoyos visuales y materiales constituye un aspecto relevante para facilitar la comprensión de las actividades y ampliar las posibilidades de expresión. En conjunto, la triangulación de los datos muestra una tendencia hacia el reconocimiento de la diversidad, acompañada de necesidades de fortalecimiento en la cooperación y el acompañamiento psicopedagógico. La interpretación debe considerar que el tamaño reducido de la muestra, la selección no probabilística y la naturaleza transversal del diseño limitan el alcance de las conclusiones que podrían derivarse de una investigación empírica con estas características.

**Conclusiones**

Los resultados permiten establecer que las estrategias psicopedagógicas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia constituyen una alternativa pertinente para analizar las condiciones de convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación General Básica. La distribución general de las variables mostró un predominio del nivel medio, con un 55,6 % en las estrategias psicopedagógicas y un 44,4 % en la convivencia inclusiva, lo que refleja diferencias en el desarrollo de las prácticas educativas y las oportunidades de participación. Estos resultados destacan la importancia de fortalecer la integración de la escucha pedagógica, los múltiples lenguajes expresivos, la organización flexible de ambientes y las experiencias colaborativas como componentes de una intervención educativa orientada al reconocimiento de la diversidad.

La escucha pedagógica y el respeto por la diversidad constituyeron las dimensiones con mayor proporción de valoraciones altas, alcanzando el 55,6 % en ambos casos. En contraste, los proyectos colaborativos y la participación cooperativa registraron únicamente un 22,2 % en el nivel alto, lo que permite identificar una diferencia entre el reconocimiento de las necesidades individuales y la creación de oportunidades efectivas de interacción grupal. Esta situación evidencia la necesidad de complementar las prácticas centradas en la atención individual con actividades cooperativas accesibles, en las que los estudiantes neurodivergentes puedan participar mediante diferentes formas de comunicación, expresión y colaboración, sin que sus particularidades cognitivas o socioemocionales constituyan barreras para la integración escolar.

El análisis de la relación entre las estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia y la convivencia inclusiva permitió identificar la importancia de examinar conjuntamente las prácticas de enseñanza y las condiciones de interacción escolar. Las dimensiones consideradas muestran que la atención a la diversidad no depende exclusivamente del reconocimiento de las características individuales, sino también de las oportunidades de participación cooperativa, comunicación y acompañamiento socioemocional. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la convivencia inclusiva requiere integrar actuaciones pedagógicas que respondan a las necesidades del alumnado y favorezcan su participación en experiencias educativas compartidas. La naturaleza transversal y no experimental del diseño limita las interpretaciones causales, por lo que resulta necesario desarrollar investigaciones posteriores que permitan profundizar en la relación entre ambas variables.

Los resultados cualitativos destacaron la importancia de la formación docente, la adaptación de ambientes y materiales educativos, y el fortalecimiento del acompañamiento socioemocional. La participación cooperativa presentó la menor frecuencia favorable en la observación pedagógica, con un 55,6 %, mientras que la escucha y el reconocimiento de necesidades, junto con las interacciones respetuosas, alcanzaron un 77,8 %. Estas diferencias permiten identificar aspectos prioritarios para el diseño de estrategias psicopedagógicas orientadas a mejorar las condiciones de participación. En particular, resulta necesario promover actividades compartidas con responsabilidades flexibles, recursos accesibles y procedimientos de mediación que respondan a las características individuales de los estudiantes.

Se concluye que la articulación de los principios Reggio Emilia con estrategias psicopedagógicas inclusivas ofrece una base conceptual para fortalecer la convivencia escolar mediante la participación, el respeto por las diferencias y el acompañamiento socioemocional. Su aplicación requiere planificación docente, adaptación de los ambientes educativos y evaluación sistemática de las oportunidades de interacción entre compañeros. El principal aporte del estudio consiste en organizar un modelo de análisis que relaciona las prácticas psicopedagógicas con cuatro dimensiones de convivencia inclusiva, proporcionando una estructura para futuras investigaciones.

**Referencias bibliográficas**

Álava-Arteaga, A. A., & Hernández-Fonticiella, Y. (2024). Estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica media. MQRInvestigar, 8(3), 768–799. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.768-799

Contreras Ibarra, C., & Monzalve Macaya, M. (2024). Estrategias e intervenciones de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños con discapacidad intelectual: una revisión sistemática. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6(2), 1–11. https://doi.org/10.22320/reined.v6i2.6842

Cordova Garcia, A. G. (2026). Estrategias para el abordaje conductual en contextos inclusivos. Un estudio desde la disciplina positiva y filosofía Reggio Emilia en la Unidad Educativa Reggio Innova. Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 5(1), 797–809. https://doi.org/10.70577/reg.v5i1.487

Escalante Puma, A., Villafuerte Álvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la educación. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25), 1663–1678. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444

Espinoza Mondragón, A. (2025). Metodología Reggio Emilia en el nivel inicial [Trabajo de investigación de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Piura]. Repositorio Institucional EESPP Piura. https://repositorio.eespppiura.edu.pe/bitstream/handle/EESPPPIURA/149/ESPINOZA%20MONDRAGON%20ALEXANDRA%20-%20REPOSITORIO%20EESPPP%20BACHILLER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González Ares, S. (2024). La relación familia-escuela. Especial atención en las pedagogías Reggio Emilia y Montessori [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72268

Guerrero Cordova, S. M., & Montiel Arrega, R. (2025). Estrategias y retos para la inclusión eficaz de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en el aula regular: un enfoque psicoeducativo. Reincisol, 4(8), 4329–4349. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)4329-4349

Lucio-Mendoza, E., & Cárdenas-Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Revista Metropolitana de Ciencias Administrativas (REMCA), 7(S2), 123–133. https://doi.org/10.62452/2483pq34

Malaguzzi, L. (2021). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro.

Molina-Endara, C. M., Reyes-Chancay, L. R., Reyes-Pérez, M. E., & Bustillos-Guerra, R. H. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Innova Science Journal, 3(4), 641–654. https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/163

Montero Abad, A. E. del C., Mantilla Arias, M. T., Acosta Arias, N. N. A., Macías Palacios, A. M., Tipán Andrade, I. del C., & Gallegos Chicaiza, M. P. (2025). La disciplina positiva en contextos vulnerables: una revisión desde la perspectiva psicosocial y educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 7004–7025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17420

Ojeda Cueva, C. E., Rodríguez Honores, Y. M., & Hodelín Amable, N. (2024). Estrategias educativas para el manejo de conductas disruptivas. Maestro y Sociedad, 21(3), 1226–1240. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6488

Pascual Ochando, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1594

Ramírez Vergara, N. M. (2023). Estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 740–758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2256

Rinaldi, C. (2021). En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender. Ediciones Morata.

Shigla Avilés, K. E., & Rodríguez Quiñonez, V. M. (2025). Estrategias psicoeducativas inclusivas para disminuir las conductas disruptivas en estudiantes de bachillerato. Arandu UTIC, 12(3), 1462–1488. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1391

Villanueva Candiotti, G. M., Contreras Ángeles, B., Salazar Balarezo, B. A., & Uribe Godoy, D. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: un análisis sistemático. Tribunal, 5(11), 1–15. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170

CIENCIA Y EDUCACIÓN

ISSN: 2790-8402

# CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto:
**Certificación de aceptación**

Oficio N* Cienc-educ2026-17883787-C
Ecuador, 27 de Octubre del 2026

## El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

## CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: **"Estrategias psicopedagógicas Reggio Emilia para convivencia inclusiva en estudiantes neurodivergentes de Educación Básica"**. Siendo:

**Autores: Lic. Zulay Mariuxi Toala Magallanes,**
**Lic. Karla Lisbeth Martínez Barzola,**
**PhD. Steven Arturo Torres Burgos.**

Fue presentado, para su revisión por pares ciegos, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente de la **Edición Especial XI** del **2026**. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista Ciencia y Educación.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

DUANYS MIGUEL PEÑA LOPEZ

**PhD. Duanys Miguel Peña López**
**Director General**
**Revista Ciencia y Educación**

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador