

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL

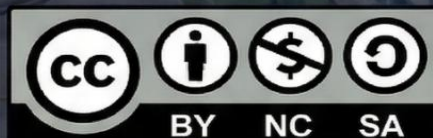


VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartirigual 4.0
Internacional.



Modelos de Co-Regulación Emocional Familia–Escuela en Contextos Neurodiversos: Aportes desde la Teoría Ecológica y la Neurodiversidad para la Inclusión Educativa

Autora: Esp. María Maribel Serpa Jiménez
Correo: mariaserpajimenez@gmail.com
E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3962-755X>

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Desarrollo humano integral.
Como citar este artículo: María Maribel Serpa Jiménez “Modelos de co-regulación emocional familia–escuela en contextos neurodiversos: aportes desde la teoría ecológica y la neurodiversidad para la inclusión educativa” (2026), (1,30)
Recibido: 13/01/2026 Revisado: 19/01/2026 Aceptado: 24/01/2026

RESUMEN

La co-regulación emocional ejercida por adultos significativos constituye un andamiaje fundamental para que niñas, niños y adolescentes desarrollen progresivamente su capacidad de autorregulación, particularmente cuando se trata de estudiantes con condiciones neurodivergentes como el trastorno del espectro autista. El presente artículo se propuso como objetivo central construir un modelo teórico de co-regulación emocional que articule de manera sistemática los ámbitos familiar y escolar en contextos neurodiversos, para lo desde la teoría ecológica, y la neurodiversidad. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolló un estudio de carácter teórico-analítico y comprensivo, sustentado en una revisión crítica de literatura científica indexada, así como de documentos y guías elaboradas por organizaciones dedicadas al acompañamiento de personas neurodivergentes. El trabajo permitió identificar tres niveles en los que opera la co-regulación: un nivel micro, referido a las interacciones cara a cara entre adultos y estudiantes; un nivel meso, que alude a la sincronización afectiva y comunicativa entre familia y escuela; y un nivel exo/meso ampliado, de redes de apoyo e instituciones que condicionan las prácticas co-reguladoras. Como resultado de esta construcción teórica, fue posible precisar un conjunto de dimensiones y competencias socioafectivas que resultan clave tanto en padres como en docentes, junto con estrategias colaborativas orientadas a la generación de entornos genuinamente inclusivos. Se concluyó que la co-regulación emocional familia-escuela, cuando es concebida desde un enfoque de neurodiversidad afirmativa, deja de ser un complemento opcional para convertirse en un componente estructural de la inclusión educativa, con implicaciones concretas para el diseño de programas formativos, la formulación de políticas educativas y el desarrollo de prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas.

Palabras clave: co-regulación emocional; neurodiversidad; familia-escuela; trastorno del espectro autista; teoría ecológica; inclusión educativa.

Reseña biográfica: Doctorante en Ciencias de la Educación – UNESR. Especialista en Educación Inicial. UPEL – EL MACARO. Maestro Técnico en Preescolar. UPEL – EL MACARO. Profesora de Educación Inicial. UPEL – EL MACARO. Ejercicio profesional actual: Docente de Educación Inicial. Lugar de trabajo: E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca.

Models of emotional co-regulation between family and school in neurodiverse contexts: contributions from ecological theory and neurodiversity for educational inclusion

Author: María Maribel Serpa Jiménez
 Email: mariaserpajimenez@gmail.com
 E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca
 ORCID: 0009-0009-3962-755X

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus:** Integral Human Development

How to cite this article: María Maribel Serpa Jiménez, " Models of emotional co-regulation between family and school in neurodiverse contexts: contributions from ecological theory and neurodiversity for educational inclusion" (2026), (1,30).

Received: 13/01/2026 Revised: 19/01/2026 Accepted: 24/01/2026

ABSTRACT

Emotional co-regulation by significant adults provides a fundamental framework for children and adolescents to progressively develop their self-regulation skills, particularly for students with neurodivergent conditions such as autism spectrum disorder. This article aimed to construct a theoretical model of emotional co-regulation that systematically links the family and school environments in neurodiverse contexts, drawing on ecological theory and neurodiversity. Methodologically, a comprehensive theoretical-analytical study was conducted, based on a critical review of indexed scientific literature, as well as documents and guides developed by organizations dedicated to supporting neurodivergent individuals. The study identified three levels at which co-regulation operates: a micro level, referring to face-to-face interactions between adults and students; a meso level, alluding to the affective and communicative synchronization between family and school; and an expanded exo/meso level, encompassing support networks and institutions that influence co-regulatory practices. As a result of this theoretical framework, it was possible to identify a set of key socio-affective dimensions and competencies for both parents and teachers, along with collaborative strategies aimed at creating genuinely inclusive environments. It was concluded that family-school emotional co-regulation, when conceived from an affirmative neurodiversity approach, ceases to be an optional complement and becomes a structural component of educational inclusion, with concrete implications for the design of training programs, the formulation of educational policies, and the development of situated and contextualized pedagogical practices.

Keywords: emotional co-regulation; neurodiversity; family-school; autism spectrum disorder; ecological theory; educational inclusion.

Biographical Note: Doctoral Candidate in Educational Sciences – UNESR. Specialist in Early Childhood Education. UPEL – EL MACARO. Technical Teacher in Preschool. UPEL – EL MACARO. Early Childhood Education Teacher. UPEL – EL MACARO. Current Professional Practice: Early Childhood Education Teacher. Workplace: E.E.I.B. Libertador Simón Bolívar, Biruaca.

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, el campo de la educación inclusiva ha ido desplazando gradualmente su foco de atención desde una mirada centrada en los déficits individuales hacia una comprensión más compleja que enfatiza los procesos relacionales y contextuales. Este viraje implica, en esencia, dejar de preguntarse exclusivamente qué le falta al niño para comenzar a interrogarse sobre cómo responden los entornos en los que ese niño vive, aprende y se desarrolla. De este modo, Reich y Tali-Noy (2022, 42) ofrecen “una ilustración elocuente de esta perspectiva cuando analizan la resiliencia en familias con hijos autistas”. En su investigación, demuestran que dicha resiliencia no depende únicamente de los recursos internos de la familia, su cohesión, su capacidad de adaptación o su sentido de propósito, sino que se ve profundamente afectada por la calidad de los apoyos institucionales que reciben. Dicho de otro modo, el problema no se agota en el diagnóstico, sino que se extiende al tejido de relaciones que envuelve a la persona diagnosticada. Esta constatación resulta crucial porque sitúa el debate en un terreno donde lo interpersonal y lo institucional se entrelazan de manera inescindible.

En coherencia con este giro conceptual, los constructos de regulación y co-regulación emocional han ido ganando un lugar cada vez más central en la agenda investigativa y pedagógica. Diversos estudios han puesto de manifiesto que son precisamente las experiencias de sostén afectivo las que generan las condiciones de seguridad, previsibilidad y confianza necesarias para que un estudiante pueda implicarse plenamente en las tareas escolares y en los vínculos sociales que configuran la vida cotidiana del aula. Por su parte, Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010. 332), en una investigación desarrollada con niños pequeños diagnosticados con trastorno del espectro autista, observaron:

Un fenómeno de particular relevancia: cuando las figuras adultas ajustan su acompañamiento emocional de manera sensible; esto es, cuando guían, contienen y siguen el foco de atención del niño en lugar

de imponer un control rígido y externo, se produce una disminución significativa de las conductas externalizantes y, al mismo tiempo, se incrementa la capacidad del menor para mantenerse involucrado en la actividad propuesta.

Este hallazgo no solo confirma la importancia de la calidad del acompañamiento adulto, sino que además sugiere que la eficacia de dicho acompañamiento depende menos de la aplicación de técnicas estandarizadas que de la capacidad del adulto para sintonizar con el estado y las necesidades del niño en cada momento. Desde una perspectiva más amplia, inscrita en la psicología del desarrollo, Thompson (1994, 433) propuso

Una conceptualización de la co-regulación que ha devenido clásica en el campo. Para este autor, la co-regulación debe entenderse como el acompañamiento sensible y contingente que realizan los adultos significativos con el propósito de ayudar al niño o adolescente a modular sus estados emocionales y conductuales.

Este proceso de acompañamiento no es un mero recurso puntual para momentos de crisis, sino que constituye la base sobre la cual, más adelante, el sujeto podrá construir sus propias capacidades de autorregulación. En el presente trabajo se retoma esta definición fundacional, pero se la somete a una doble ampliación: por un lado, se la contextualiza en el marco de la neurodiversidad, lo que implica reconocer que las trayectorias de desarrollo y las formas de experimentar y expresar las emociones pueden diferir significativamente de los patrones considerados típicos; por otro lado, se la extiende al ámbito de la relación entre familia y escuela, entendiendo que la co-regulación no es una responsabilidad exclusiva del hogar, sino un proceso compartido entre todos los adultos que, desde distintos escenarios, sostienen la experiencia educativa del estudiante.

Cuando se aborda la cuestión desde contextos de neurodiversidad, y muy particularmente en lo que respecta al trastorno del espectro autista, la co-regulación adquiere características específicas que no pueden ser ignoradas. Desde esta óptica, la co-regulación no puede limitarse a acompañar al niño cuando experimenta emociones difíciles, sino que debe incluir, de manera preventiva, el ajuste del entorno

para que resulte habitable y menos demandante desde el punto de vista sensorial y social. La investigación empírica, por su parte, ha aportado evidencias que respaldan esta manera de comprender la co-regulación. Gulsrud y sus colaboradores (2010), en el estudio ya mencionado,

Identificaron que el uso combinado de estrategias activas como el andamiaje emocional, la orientación o el modelado, con estrategias pasivas, como el seguimiento atento de la emoción del niño sin intervenir directamente— se asociaba con menores niveles de psicopatología y con mejores habilidades de regulación en los escolares con autismo.

Esta combinación equilibrada sugiere que la co-regulación eficaz no consiste en la sobreprotección que inhibe la autonomía, ni en el control rígido que desconoce la subjetividad del niño, sino en un acompañamiento flexible que sabe cuándo intervenir y cuándo retirarse para permitir que el niño despliegue sus propios recursos. En el mismo sentido, Feldman (2015, 99) ha contribuido a profundizar esta comprensión al estudiar

Los mecanismos subyacentes a la sincronía afectiva y fisiológica en las díadas formadas por cuidadores y niños. Su trabajo muestra que la coordinación de estados emocionales y biológicos entre el adulto y el niño no es un epifenómeno, sino un proceso que contribuye activamente a la maduración de sistemas de regulación cada vez más complejos a lo largo del desarrollo.

Desde esta perspectiva, la co-regulación deja de ser vista como un conjunto de técnicas aplicables en momentos puntuales para ser entendida como un patrón relacional que se prolonga en el tiempo y que va moldeando, de manera sutil pero profunda, la forma en que el niño aprende a responder al estrés y a la novedad. Ahora bien, a pesar de la riqueza de estos aportes, la mayor parte de la investigación disponible se ha concentrado casi exclusivamente en el microsistema familiar, sin abordar de manera suficiente el papel que desempeña la escuela en estos procesos ni, menos aún, las interacciones que se producen entre ambos sistemas.

A partir de estas consideraciones, la problemática central que orienta el presente artículo puede ser formulada en los siguientes términos: ¿cómo es posible

conceptualizar modelos de co-regulación emocional que integren de manera articulada las prácticas desplegadas por la familia y por la escuela en contextos neurodiversos, superando así las visiones fragmentadas que se centran exclusivamente en uno de estos sistemas? Esta pregunta no tiene un interés meramente especulativo, pues las investigaciones sobre colaboración entre familias y docentes han puesto repetidamente de manifiesto que la calidad de la comunicación y el grado de alineamiento de expectativas entre ambos actores influyen de manera significativa en los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes neurodivergentes.

En este orden de ideas, el objetivo general del artículo consiste en proponer un modelo teórico de co-regulación emocional familia-escuela en contextos neurodiversos, sustentado en tres pilares fundamentales. En primer lugar, se retoma la teoría ecológica de Bronfenbrenner, junto con sus desarrollos posteriores en el campo de la resiliencia familiar e infantil, para situar la co-regulación dentro de un entramado de sistemas interrelacionados, abandonando así la tentación de considerarla un fenómeno exclusivamente intrafamiliar. Esta base teórica permite pensar qué tipo de conexiones entre familia, escuela y comunidad favorecen o, por el contrario, entorpecen la regulación emocional de los estudiantes.

En segundo lugar, se recurre a la literatura especializada sobre regulación y co-regulación emocional en niños con trastorno del espectro autista, con el propósito de identificar patrones concretos de acompañamiento adulto-niño que han demostrado efectos positivos en términos de conducta y bienestar. Estos hallazgos empíricos proporcionan un sustento sólido a las propuestas que se formulan.

Finalmente, se incorporan los aportes del movimiento por la neurodiversidad, que ha replanteado radicalmente las nociones de normalidad, apoyo y ajuste razonable en el ámbito educativo, obligando a revisar si las prácticas de co-regulación que se implementan respetan o, por el contrario, desconocen las formas propias de sentir, procesar y comunicar de los estudiantes autistas. A partir de la articulación de

estos tres ejes, se desarrolla un análisis crítico de las fuentes seleccionadas y se propone una síntesis conceptual que aspira a servir de base tanto para futuras investigaciones empíricas como para el diseño de intervenciones educativas contextualizadas, en las que la co-regulación familia-escuela sea entendida como una pieza estructural de la inclusión y no como un añadido opcional o una mera estrategia de manejo conductual.

Desarrollo

Co-regulación y autorregulación emocional en la infancia

La literatura psicológica ha establecido con claridad que la capacidad de autorregulación emocional no emerge de manera espontánea ni constituye un logro puramente individual. Por el contrario, se construye gradualmente en el marco de interacciones sostenidas con adultos significativos, quienes modelan formas de respuesta afectiva, acompañan al niño en la experiencia de sus emociones y le transfieren progresivamente la responsabilidad sobre sus propios estados internos. Thompson (1994) fue uno de los primeros en formular esta idea con precisión, al definir la co-regulación como el proceso mediante el cual los cuidadores proporcionan un andamiaje que permite al niño manejar sus niveles de activación emocional antes de que pueda hacerlo por sí mismo. En el mismo sentido, Raver (1996, 202), por su parte, profundizó en esta noción al estudiar “cómo las interacciones tempranas en contextos de cuidado infantil contribuyen al desarrollo de competencias emocionales que resultarán cruciales para la adaptación escolar”. Ambos autores coinciden en que la co-regulación no es simplemente una ayuda puntual, sino una forma de relación prolongada en el tiempo que va interiorizándose hasta convertirse en recursos propios del niño.

Desde esta perspectiva, la co-regulación puede ser concebida como un proceso dinámico en el que el adulto ajusta continuamente sus respuestas al nivel de

activación y a las necesidades del niño. Este ajuste sensible combina diversas estrategias, entre las que destacan la contención física y emocional, la validación de los estados afectivos del niño, la reorientación de su atención hacia aspectos manejables de la situación y la estructuración del entorno para hacerlo más predecible y seguro.

Cabe resaltar a Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010, 544) quienes han aportado una de las caracterizaciones más detalladas de este proceso en el contexto específico del trastorno del espectro autista. “En su investigación, estos autores diferenciaron entre estrategias vocales, estrategias activas como el modelado o la guía explícita, y estrategias de seguimiento —que implican prestar atención a la emoción del niño sin intervenir directamente”. Sus hallazgos mostraron que la combinación equilibrada de estrategias activas y de seguimiento se asociaba con mejores resultados en términos de reducción de conductas externalizantes. Este dato resulta particularmente relevante porque sugiere que la co-regulación eficaz no consiste en una intervención permanente ni en una actitud puramente expectante, sino en un equilibrio delicado entre estructura y autonomía, entre guía y respeto por los tiempos y focos de interés del niño.

A su vez, la investigación desarrollada por la NICHD Early Child Care Research Network (2004, 55) ha contribuido a ampliar esta comprensión al demostrar que “la calidad del cuidado temprano, entendida en términos de sensibilidad y respuesta contingente a las señales infantiles, predice significativamente el desarrollo socioemocional posterior”. Estos estudios, realizados con muestras amplias y diseños longitudinales, confirman que los efectos de la co-regulación no se limitan al momento presente, sino que se prolongan a lo largo del desarrollo, influyendo en la manera en que los niños enfrentan los desafíos emocionales y sociales que irán encontrando en su trayectoria educativa.

Ahora bien, en el campo específico de la neurodiversidad, estas conceptualizaciones han sido objeto de un importante trabajo de resignificación.

Organizaciones como Reframing Autism (2020, 33) y la Neurodiversity Education Academy (2023, 22) han insistido en que “la co-regulación no puede tener como objetivo oculto la normalización de la experiencia emocional del niño, esto es, no debe buscar que el niño neurodivergente aprenda a expresar y manejar sus emociones del mismo modo que lo haría un niño neurotípico”. Por el contrario, desde un enfoque afirmativo, la co-regulación debe orientarse a crear condiciones de seguridad y conexión que permitan al niño explorar y comprender sus propios estados afectivos a su propio ritmo y según sus propias posibilidades.

Esta perspectiva implica, entre otras cosas, ofrecer un lenguaje para nombrar las emociones que no imponga categorías ajenas, respetar las necesidades sensoriales que pueden estar en la base de muchas reacciones emocionales intensas, validar la intensidad con que el niño experimenta determinadas situaciones y ajustar el entorno físico para reducir la sobrecarga. En este sentido, prácticas como disponer de espacios de descanso sensorial, permitir el uso de objetos que proporcionen confort o regular la intensidad de los estímulos ambientales dejan de ser vistas como meras adaptaciones para convertirse en componentes centrales de un proceso co-regulador que reconoce y acoge la diferencia.

De la misma manera, Famly (2023, 434), una plataforma dedicada a la formación de educadores infantiles, ha subrayado en la misma dirección que “la co-regulación en contextos neurodiversos implica un cambio de mirada: se trata de pasar de preguntarse qué le pasa a este niño a interrogarnos qué está pasando en el entorno que está provocando esta respuesta”. Esta reformulación, que puede parecer sutil, tiene implicaciones profundas para la práctica educativa, porque desplaza la atención desde el déficit individual hacia las condiciones contextuales que pueden estar generando malestar y desregulación. En síntesis, la co-regulación, concebida desde un enfoque neuroafirmativo, deja de ser entendida como una técnica que unos aplican sobre otros para convertirse en un atributo de las relaciones y de los contextos, esto

es, en una propiedad distribuida que emerge de la calidad de los vínculos y de la adecuación de los entornos.

Neurodiversidad y regulación emocional

El enfoque de la neurodiversidad se ha consolidado en las últimas décadas como un marco crítico de gran potencia para repensar la manera en que la sociedad, y muy particularmente la escuela, se relaciona con las personas cuyos sistemas nerviosos funcionan de manera atípica.

Frente a los modelos médicos tradicionales, que han interpretado condiciones como el autismo, la dislexia o el trastorno por déficit de atención con hiperactividad fundamentalmente como conjuntos de déficits que es necesario corregir o normalizar, el movimiento por la neurodiversidad plantea que existen múltiples modos igualmente válidos de procesar la información, de sentir, de aprender y de relacionarse con el mundo (Neurodiversity Education Academy, 2023, 44).

Desde esta óptica, la diversidad neurológica no es una desviación de una supuesta norma saludable, sino una variación humana que debe ser reconocida y respetada como tal. Kapp (2025, 66), uno de los investigadores más destacados en este campo, ha argumentado que “el problema no reside en las personas neurodivergentes, sino en entornos que han sido diseñados exclusivamente para un tipo mayoritario de funcionamiento y que, por tanto, resultan excluyentes o discapacitantes para quienes no se ajustan a ese molde.”

Esta manera de entender la neurodiversidad tiene implicaciones profundas para la manera de concebir la regulación emocional en contextos educativos. Si se parte de la premisa de que las formas de experimentar y expresar las emociones pueden variar legítimamente de unas personas a otras, entonces la pregunta acerca de qué emociones son consideradas aceptables, qué formas de expresión se legitiman y qué expectativas se colocan sobre la capacidad de autorregulación del estudiantado

debe ser sometida a una revisión crítica. De la misma forma, Reframing Autism (2020, 77) ha insistido en que

Muchas de las dificultades de regulación que presentan los estudiantes autistas en el entorno escolar no son sino respuestas coherentes y adaptativas a entornos que resultan poco amigables, sobrecargados sensorialmente o impredecibles desde su particular forma de procesar la experiencia.

Dicho de otro modo, la desregulación no es necesariamente un síntoma de la condición neurodivergente, sino que puede ser entendida como la consecuencia lógica de un desajuste entre las características del sujeto y las demandas del entorno. Diversos recursos orientados a familias y escuelas han recogido esta perspectiva y la han traducido en recomendaciones prácticas. De este modo, Autistic Realms (2024, 777), por ejemplo, ha señalado que

Los estudiantes neurodivergentes pueden experimentar estados de sobrecarga sensorial, ansiedad o agotamiento emocional con una frecuencia e intensidad mayores que sus pares neurotípicos, lo que exige estrategias de co-regulación que reconozcan estas condiciones sin interpretarlas como meros problemas de conducta o como falta de esfuerzo o motivación.

En el mismo sentido, MAC Midwest (2025, 33), por su parte,

Ha elaborado guías para el trabajo con estudiantes autistas en las que se enfatiza la necesidad de prever espacios de descanso sensorial, flexibilizar los criterios de participación en actividades grupales, anticipar cualquier cambio en las rutinas y favorecer canales de comunicación alternativos que apoyen la expresión emocional más allá de la palabra hablada.

Desde esta mirada, la co-regulación emocional se vuelve inseparable del diseño universal para el aprendizaje y de las adaptaciones curriculares, porque implica pensar el entorno mismo como un co-regulador. No se trata únicamente de que haya adultos disponibles para contener al estudiante cuando se desregula, sino de que el espacio, los tiempos, las actividades y las interacciones estén configurados de manera tal que minimicen la probabilidad de que esa desregulación ocurra. En este sentido, la neurodiversidad obliga a reinterpretar la co-regulación más allá de la respuesta

individual de un adulto concreto, para entenderla como una propiedad distribuida que emerge de la interacción entre personas, prácticas, artefactos y espacios.

Esta relectura, como se verá más adelante, encuentra un punto de enganche natural con la perspectiva ecológica del desarrollo, puesto que ambas comparten la convicción de que las posibilidades de regulación y co-regulación están mediadas por múltiples sistemas interconectados que operan en distintos niveles de proximidad al sujeto.

Teoría ecológica de Bronfenbrenner y sistemas de apoyo

La teoría ecológica del desarrollo humano, formulada originalmente por Urie Bronfenbrenner a finales de la década de 1970 y objeto de sucesivas revisiones hasta su muerte, constituye uno de los marcos más potentes y heurísticamente fértiles para comprender cómo los contextos en los que las personas se desenvuelven influyen en sus trayectorias de desarrollo. Bronfenbrenner (1992, 772) propuso “concebir el desarrollo como el resultado de la interacción constante entre un individuo activo y una serie de sistemas ambientales organizados en niveles concéntricos, cada uno de los cuales contiene y modula a los demás”. En el nivel más inmediato se sitúa el microsistema, que comprende los contextos de interacción directa en los que la persona participa cara a cara, como la familia, la escuela o el grupo de pares. Por encima de este, el mesosistema está constituido por las relaciones que se establecen entre dos o más microsistemas; por ejemplo, la comunicación y coordinación entre la familia y la escuela.

El exosistema, por su parte, incluye aquellos contextos que, sin implicar una participación directa de la persona, influyen de manera decisiva en su desarrollo, como el lugar de trabajo de los padres o las políticas educativas municipales. Finalmente, el macrosistema remite al marco cultural e ideológico más amplio, esto es, a los valores, creencias y normas que impregnan y dan sentido a los niveles anteriores. A estos cuatro niveles, Bronfenbrenner añadió posteriormente el

cronosistema, que incorpora la dimensión temporal y permite analizar cómo los cambios y continuidades en el entorno a lo largo del tiempo afectan al desarrollo.

La aplicación de este marco teórico al estudio de las familias con hijos autistas ha permitido avanzar en una comprensión más compleja y matizada de los factores que inciden en la resiliencia familiar. Del mismo modo, Reich y Tali-Noy (2022, 33), en una investigación centrada precisamente en esta cuestión, mostraron que:

La capacidad de las familias para enfrentar y adaptarse a los desafíos asociados al autismo no depende únicamente de sus recursos internos, como la cohesión, el apoyo mutuo o el sentido de propósito compartido, sino también, y de manera muy significativa, de la calidad de las redes de apoyo disponibles y de los servicios existentes en los distintos niveles del sistema ecológico.

En el mismo sentido, Gur y Meir (2024, 76) han documentado

Cómo intervenciones situadas en cualquiera de los círculos ecológicos, ya sea en el microsistema, a través de programas de apoyo familiar; en el exosistema, mediante la mejora de los servicios comunitarios; o en el macrosistema, promoviendo cambios en las representaciones sociales del autismo pueden generar cambios significativos en el bienestar de las familias y, por extensión, en el desarrollo de los niños.

Desde esta perspectiva, la co-regulación emocional no puede ser entendida sin considerar cómo factores situados en el exosistema y en el macrosistema condicionan las prácticas de docentes y padres. Las políticas de inclusión educativa, la disponibilidad de programas de formación docente en neurodiversidad, la existencia de recursos de apoyo en la comunidad o las representaciones sociales predominantes sobre el autismo son todos ellos factores que, actuando a distancia del niño, terminan por afectar la calidad de las interacciones cotidianas en las que se juega la co-regulación. De la misma manera, Cerda y Antony (2022, 55) han explorado esta cuestión en el contexto latinoamericano, mostrando “cómo las condiciones estructurales de los sistemas educativos y las concepciones predominantes sobre la discapacidad influyen en las posibilidades de desarrollar prácticas inclusivas genuinas”.

Particularmente relevante para el argumento que aquí se desarrolla es la insistencia de Bronfenbrenner en la importancia del mesosistema. El autor sostenía que el potencial del desarrollo de un contexto aumenta cuando existe una multiplicidad de vínculos de apoyo entre ese contexto y otros en los que la persona participa. En el ámbito educativo, esto se traduce en la relevancia de la colaboración familia-escuela, no solo como un medio para compartir información académica, sino también, y fundamentalmente, como un espacio para coordinar estrategias de apoyo emocional y conductual que resulten coherentes y complementarias.

Asimismo, McLaughlin y Sheridan (2021, 33) han desarrollado esta idea al analizar “cómo la consistencia entre los mensajes y prácticas que el niño recibe en distintos contextos contribuye a su sensación de seguridad y previsibilidad, condiciones ambas necesarias para el desarrollo de la autorregulación”. La co-regulación emocional familia-escuela que se propone en este artículo se ubica precisamente en ese mesosistema y busca conceptualizar cómo la sincronía o, por el contrario, la discrepancia entre las prácticas de ambos sistemas impacta en la experiencia del estudiante neurodivergente.

Colaboración familia-escuela en contextos neurodiversos

La literatura reciente sobre colaboración entre familias y docentes en el apoyo a estudiantes neurodivergentes ha puesto de manifiesto que una comunicación abierta, respetuosa y centrada en la búsqueda de soluciones se asocia consistentemente con mejores resultados, tanto en el plano académico como en el socioemocional. En este sentido Mindworks Memphis (2024, 56), una organización dedicada al apoyo educativo, ha elaborado guías en las que se destaca que “cuando padres y docentes comparten metas realistas, intercambian observaciones detalladas sobre las necesidades del estudiante y ajustan conjuntamente las estrategias pedagógicas, se incrementa la consistencia de los apoyos y se reduce la probabilidad de que surjan malentendidos acerca del comportamiento del niño”. Esta consistencia resulta

especialmente crucial en el caso de estudiantes neurodivergentes, para quienes la imprevisibilidad o la contradicción entre las expectativas de distintos adultos puede convertirse en una fuente adicional de estrés y desregulación.

A su vez, Autism Speaks (2023), una de las organizaciones con mayor presencia en el ámbito del autismo a nivel internacional, ha publicado materiales dirigidos específicamente a familias en los que se ofrecen estrategias concretas para construir relaciones de alianza con la escuela. Entre estas estrategias se incluyen

La preparación cuidadosa de las reuniones con docentes, la normalización de los desafíos como parte del proceso educativo, la presentación de uno mismo como un aliado dispuesto a colaborar en lugar de como un adversario que exige y fiscaliza, y la búsqueda de acuerdos que tengan en cuenta tanto las necesidades del estudiante como las posibilidades reales del contexto escolar.

Estas recomendaciones, que pueden parecer de sentido común, adquieren una relevancia particular cuando se considera que las dinámicas de confrontación entre familia y escuela suelen terminar perjudicando al propio niño, atrapado entre demandas contradictorias y relaciones adultas tensas. En el mismo orden de ideas, Tutoring K12 (2025, 666), por su parte, ha enfatizado “la importancia de que las familias aprendan a comunicar con claridad las necesidades sensoriales y emocionales de sus hijos, proporcionando a los docentes información que difícilmente podrían obtener por sí mismos en el corto tiempo de interacción cotidiana”. Cuando la escuela acoge e integra este conocimiento en sus prácticas, es mucho más probable que las intervenciones resulten respetuosas y ajustadas a la singularidad del estudiante. Por el contrario, cuando ese conocimiento es desestimado o ignorado, se amplía la brecha entre las expectativas escolares y las posibilidades reales del niño, generando un círculo vicioso de fracaso, frustración y mayor desregulación emocional.

En el caso específico de estudiantes con trastorno del espectro autista, esta colaboración adquiere matices particulares que conviene no pasar por alto. Las familias suelen acumular, a lo largo de años de convivencia y acompañamiento, un

conocimiento muy detallado y matizado sobre los desencadenantes sensoriales que pueden provocar crisis, sobre las preferencias comunicativas de sus hijos, sobre las estrategias de regulación que han demostrado ser efectivas en casa y sobre los ritmos y tiempos que requiere cada actividad.

Cabe resaltar a MAC Midwest (2025, 77) quien ha señalado que “este conocimiento, adecuadamente compartido e integrado en la planificación escolar, puede marcar la diferencia entre una experiencia educativa exitosa y una marcada por el conflicto y el malestar”. Desde una perspectiva más amplia, la colaboración familia-escuela en contextos neurodiversos no se limita a la coordinación de estrategias dirigidas al estudiante. Incluye también, y de manera muy relevante, el trabajo de co-regular las propias emociones de los adultos involucrados. Padres y docentes experimentan con frecuencia frustración, miedo, agotamiento o impotencia ante las dificultades que enfrentan en el acompañamiento cotidiano.

Por su parte, Reich y Tali-Noy (2022, 550) han mostrado que “la capacidad de los adultos para manejar estas emociones y para construir marcos compartidos de interpretación sobre la neurodiversidad incide directamente en la calidad del apoyo que pueden ofrecer”. En este sentido, la co-regulación emocional familia-escuela incluye una dimensión reflexiva y de autocuidado que no puede ser ignorada si se pretende sostener prácticas colaborativas en el tiempo.

Metodología

El presente trabajo se inscribió en el paradigma interpretativo de investigación, perspectiva que resultó particularmente adecuada cuando el propósito central no es establecer relaciones causales generalizables, sino más bien construir comprensiones profundas y significados compartidos acerca de un fenómeno complejo como es la co-regulación emocional entre familia y escuela en contextos neurodiversos. Reich y Tali-Noy (2022, 40) han argumentado que “este enfoque permite captar la riqueza y la multidimensionalidad de los procesos que involucran a

personas neurodivergentes y a sus entornos, algo que difícilmente podría lograrse desde perspectivas exclusivamente positivistas”. En consonancia con este paradigma, se adopta un enfoque cualitativo de carácter teórico-documental, orientado a la revisión y al análisis crítico de literatura científica, así como de informes técnicos y recursos especializados producidos por organizaciones con reconocida trayectoria en el campo del autismo y la neurodiversidad. Este tipo de estudio permitió integrar perspectivas provenientes de distintos campos disciplinares, la psicología del desarrollo, la educación inclusiva, los estudios críticos sobre discapacidad, la teoría ecológica; para elaborar una propuesta conceptual que responda a la pregunta de investigación formulada.

En cuanto al tipo de investigación, se trató de un estudio teórico-analítico con un componente propositivo. Esto significa que no se limita a describir el estado del arte en la materia, sino que busca establecer relaciones, contrastes y vacíos entre distintas corrientes teóricas y hallazgos empíricos, para derivar de allí un modelo de co-regulación emocional familia-escuela. En efecto, Cerda y Antony (2022, 45) han utilizado “procedimientos análogos en sus investigaciones sobre inclusión educativa en América Latina, mostrando la fecundidad de este enfoque para generar conocimiento relevante y contextualizado”.

Siguiendo criterios habituales en revisiones académicas de calidad, se seleccionaron fuentes provenientes de repositorios reconocidos y de organizaciones especializadas en autismo y neurodiversidad, privilegiando aquellas publicaciones que, por su rigor y actualidad, pudieran aportar elementos sólidos a la construcción del modelo. Se incluyeron tanto estudios empíricos con diseños robustos como trabajos de síntesis teórica y guías prácticas basadas en la experiencia acumulada de profesionales y familias.

Las técnicas de análisis empleadas se correspondieron con procedimientos de análisis temático y categorial aplicado a textos teóricos y empíricos, siguiendo criterios análogos a los descritos por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático

cualitativo. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria de la totalidad del material seleccionado, con el propósito de identificar conceptos clave y recurrencias significativas relacionadas con la co-regulación, la neurodiversidad, la relación familia-escuela y los sistemas ecológicos.

En una segunda fase, se procedió a categorizar las aportaciones en tres bloques temáticos: el primero dedicado a los conceptos y definiciones de co-regulación y autorregulación emocional; el segundo centrado en las evidencias disponibles sobre co-regulación en familias de niños con trastorno del espectro autista; y el tercero abocado a los marcos teóricos sobre ecología del desarrollo y colaboración familia-escuela. Finalmente, en una tercera fase se realizó una síntesis integradora, articulando las categorías identificadas en un modelo teórico que diera cuenta de las relaciones entre los distintos niveles y dimensiones analizados.

El procedimiento de estudio siguió un movimiento abductivo, en la línea de lo planteado por Timmermans y Tavory (2012) para la investigación cualitativa. Esto implica que el modelo presentado en la sección de resultados no surgió de la aplicación mecánica de un protocolo de revisión sistemática, sino de un diálogo razonado y recursivo entre teorías, hallazgos empíricos y necesidades identificadas en el campo educativo. Los estudios empíricos sobre co-regulación parental en autismo fueron interpretados a la luz de la teoría ecológica y del enfoque de neurodiversidad, en lugar de ser leídos únicamente desde la psicopatología o desde el paradigma del déficit. Esta elección metodológica, aunque limita la posibilidad de generalización estadística, amplía la profundidad interpretativa y la pertinencia educativa de las conclusiones, permitiendo generar un conocimiento que aspira a ser útil para la transformación de las prácticas.

Resultados

Componentes de la co-regulación emocional en familia y escuela: El análisis de la literatura permitió identificar un conjunto de componentes recurrentes en las

prácticas de co-regulación emocional desplegadas tanto en el ámbito familiar como en el escolar. En el nivel de las interacciones concretas, emergen como elementos centrales la sensibilidad del adulto para captar y responder al estado emocional del estudiante, la validación de sus experiencias afectivas sin juzgarlas ni minimizarlas, la provisión de un andamiaje que sostenga el compromiso con la tarea y la motivación para permanecer en ella, la estructuración flexible de las actividades y, de manera transversal, la creación de un clima de seguridad relacional que funcione como base sobre la cual el niño pueda ir explorando sus propias posibilidades de regulación.

De este modo, Reframing Autism (2020) ha insistido en que estos componentes adquieren matices específicos cuando se trabaja con estudiantes neurodivergentes. La sensibilidad, por ejemplo, no puede limitarse a la detección de señales emocionales convencionales, sino que debe ampliarse para incluir la capacidad de percibir signos de sobrecarga sensorial o de fatiga que pueden no expresarse de manera verbal o mediante expresiones faciales fácilmente reconocibles. La validación, por su parte, implica aceptar que la intensidad con que el niño experimenta determinadas situaciones es real para él, aunque pueda parecer desproporcionada desde una perspectiva externa. Famly (2023) ha desarrollado estas ideas en materiales formativos para educadores, subrayando que la co-regulación eficaz requiere una disposición a dejarse afectar por el estado del niño y a modificar las propias respuestas en función de ese estado.

En los estudios específicos con familias de niños con trastorno del espectro autista, estos componentes se expresan en conductas observables como el seguimiento atento de la emoción del niño, el uso de un lenguaje emocional ajustado a su nivel de comprensión, la anticipación de situaciones que previsiblemente resultarán estresantes y la combinación de estrategias activas, intervenir para guiar o modelar; con estrategias pasivas, permitir que el niño explore y se regule por sí mismo con la sola presencia contenedora del adulto. Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010) mostraron que esta combinación, lejos de ser contradictoria, resulta

especialmente beneficiosa para reducir los problemas externalizantes y para fortalecer la capacidad del niño de sostener la atención y el compromiso con la tarea. Feldman (2015), desde una perspectiva neurobiológica, ha aportado evidencias de que estos patrones interactivos se asocian con una mayor sincronía fisiológica entre adulto y niño, lo que a su vez favorece la maduración de los sistemas neurales implicados en la regulación emocional.

En el contexto escolar, si bien los estudios específicos sobre co-regulación emocional en neurodiversidad son más escasos, los recursos prácticos y las investigaciones sobre apoyo a estudiantes neurodivergentes permiten identificar prácticas análogas a las descritas en el ámbito familiar. Entre ellas destacan el modelado explícito de estrategias de autorregulación por parte del docente, la oferta de opciones sensoriales que permitan al estudiante modular su nivel de activación, el uso de apoyos visuales que hagan predecibles las transiciones y los cambios, la adaptación del ritmo de la clase para evitar la sobrecarga y el establecimiento de rutinas que proporcionen un marco de seguridad y previsibilidad.

Además, Autism Ontario (2024) ha elaborado guías detalladas sobre cómo implementar estas prácticas en el aula ordinaria, enfatizando que no requieren grandes recursos materiales, sino fundamentalmente un cambio de mirada y una disposición a flexibilizar las propias expectativas. Al mismo tiempo, Mindworks Memphis (2024), por su parte, ha documentado experiencias de formación docente en las que la incorporación de estas estrategias ha redundado en una mejora significativa del clima de aula y del bienestar de los estudiantes neurodivergentes.

Sin embargo, la revisión realizada también pone de manifiesto una limitación importante: estas prácticas suelen ser descritas en términos de ajustes razonables, adaptaciones curriculares o estrategias de manejo conductual, pero raramente se integran explícitamente bajo el concepto de co-regulación emocional. Esta ausencia de conceptualización tiene como efecto invisibilizar la dimensión afectiva y

relacional que subyace a dichos ajustes, reduciéndolos a meras técnicas desprovistas de la calidez y la sensibilidad que los hace efectivos.

De este modo, Autism Speaks (2023) y Tutoring K12 (2025) ofrecen ejemplos de cómo esta dimensión afectiva puede ser recuperada cuando se forma a los docentes no solo en técnicas, sino también en la comprensión de los procesos emocionales implicados en el aprendizaje y en la construcción de vínculos seguros con los estudiantes.

Tres niveles del modelo de co-regulación familia-escuela: A partir de la articulación entre la teoría ecológica de Bronfenbrenner y los hallazgos provenientes de la literatura revisada, se propone un modelo de co-regulación emocional familia-escuela estructurado en tres niveles interrelacionados. Esta estructuración permite superar las visiones fragmentadas que tienden a considerar por separado lo que ocurre en la familia y lo que ocurre en la escuela, para pasar a entender ambos contextos como partes de un sistema más amplio cuyas interconexiones resultan decisivas para el desarrollo del estudiante.

El primer nivel, denominado nivel micro, comprende las interacciones cara a cara que se producen entre el estudiante neurodivergente y los adultos significativos que lo acompañan en su vida cotidiana: padres, madres, cuidadores, docentes, terapeutas. En este nivel, la co-regulación se expresa en conductas específicas de andamiaje emocional, respuesta sensible a las señales del niño, ajuste del tono de voz y de la proximidad física, uso de apoyos sensoriales que ayuden a modular la activación y estructuración de las actividades para evitar situaciones de sobrecarga.

En este sentido, Reframing Autism (2020) ha proporcionado descripciones detalladas de cómo estas conductas pueden ser implementadas de manera respetuosa con las formas de procesamiento autistas, evitando la imposición de ritmos o formas de relación que resulten invasivas. Por su parte, Autism Ontario (2024) y Family (2023) han aportado, desde contextos distintos, ejemplos concretos de cómo la calidad de estas interacciones micro puede marcar la diferencia entre una experiencia

de bienestar y una experiencia de malestar crónico. Las evidencias disponibles indican, además, que la calidad de esta co-regulación en el nivel micro contribuye de manera significativa a reducir la sintomatología internalizante, ansiedad, depresión, retraimiento y externalizante —conductas disruptivas, agresividad, al tiempo que fortalece la adquisición progresiva de estrategias de autorregulación que el niño podrá utilizar de manera cada vez más autónoma.

El segundo nivel, denominado nivel meso, corresponde a las interacciones que se establecen entre los microsistemas familiar y escolar, esto es, a la calidad de la comunicación y la coordinación que mantienen padres y docentes en su trabajo conjunto de acompañamiento al estudiante. De este modo, Bronfenbrenner (1992) insistió en que el potencial de desarrollo de un microsistema aumenta cuando existen vínculos de apoyo sólidos y consistentes con otros microsistemas en los que la persona participa.

En el caso que nos ocupa, la co-regulación en el nivel meso puede ser conceptualizada como la capacidad de ambos sistemas para compartir información relevante sobre las necesidades del estudiante, construir metas comunes que orienten la acción de manera coherente, acordar estrategias que resulten complementarias en lugar de contradictorias y manejar de manera conjunta las emociones que suscita la experiencia educativa, tanto en los adultos como en el propio niño.

Cabe resaltar que, Cerda y Antony (2022) han analizado cómo esta coordinación mesosistémica resulta particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde las familias y las escuelas enfrentan desafíos adicionales que pueden dificultar la construcción de alianzas estables. La literatura sobre colaboración familia-escuela, representada por trabajos como los de Mindworks Memphis (2024), Tutoring K12 (2025) y Autism Speaks (2023), subraya que la comunicación frecuente, respetuosa y centrada en la búsqueda de soluciones se asocia consistentemente con mejores resultados en estudiantes neurodivergentes, lo que

puede ser interpretado como un indicador de la presencia de co-regulación en este nivel mesosistémico.

El tercer nivel, denominado exo/meso ampliado, integra aquellos contextos y actores que, sin interactuar siempre de forma directa y cotidiana con el estudiante, influyen de manera decisiva en las condiciones en que la co-regulación puede desplegarse en los niveles micro y meso. Se incluyen aquí los servicios de apoyo especializados, las organizaciones dedicadas al acompañamiento de personas autistas y sus familias, las políticas educativas que definen el marco en el que las escuelas deben operar, los recursos disponibles en la comunidad y los programas de formación para padres y docentes.

Asimismo, Reich y Tali-Noy (2022) han mostrado, desde su investigación sobre resiliencia familiar, que intervenciones situadas en este nivel, como la creación de grupos de apoyo para familias, la implementación de programas de formación en enfoques afirmativos de la neurodiversidad o el desarrollo de políticas de inclusión dotadas de recursos materiales y humanos pueden potenciar de manera significativa las capacidades de co-regulación desplegadas en los niveles más próximos al niño. En el mismo sentido, los trabajos reunidos en la perspectiva de sistemas ecológicos aplicados al autismo (Autism: A Family-Ecological Systems Perspective, 1983) han documentado cómo la disponibilidad o ausencia de apoyos en este nivel ampliado condiciona la posibilidad de mantener prácticas de co-regulación sostenidas en el tiempo y adaptadas a las necesidades cambiantes del estudiante y su familia.

Es importante señalar que estos tres niveles no operan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente en una dinámica de retroalimentación constante. Un clima de colaboración y confianza en el nivel meso facilita que las estrategias de co-regulación desarrolladas y probadas en el ámbito familiar sean conocidas, valoradas y adaptadas por la escuela, y viceversa. A su vez, la disponibilidad de recursos y apoyos en el exosistema, por ejemplo, la existencia de programas de formación conjunta para padres y docentes; condiciona las posibilidades de mantener y

profundizar esa colaboración a lo largo del tiempo. Por el contrario, cuando el exosistema ofrece respuestas fragmentadas, insuficientes o contradictorias, las buenas prácticas desarrolladas en el nivel micro o meso tienden a erosionarse, y las familias y escuelas quedan libradas a sus propios recursos, que con frecuencia resultan insuficientes para sostener el esfuerzo que implica el acompañamiento a estudiantes neurodivergentes.

Competencias socioafectivas de padres y docentes: El análisis de los materiales revisados permite identificar un conjunto de competencias socioafectivas que aparecen como particularmente relevantes para el ejercicio de la co-regulación emocional en el marco de la relación familia-escuela. En el caso de las familias, la literatura destaca la sensibilidad para captar e interpretar adecuadamente las señales que el hijo emite, incluso cuando estas se apartan de los cauces expresivos convencionales. Esta sensibilidad no es un rasgo innato, sino una capacidad que se desarrolla y afina en la experiencia cotidiana de convivencia y que puede ser fortalecida mediante apoyos adecuados. De esta forma, Gulsrud, Jahromi y Kasari (2010) han documentado cómo la capacidad de andamiaje emocional de los padres esto es, su habilidad para ajustar el nivel de apoyo a las necesidades cambiantes del niño en cada situación, se asocia directamente con mejores resultados en términos de regulación infantil. Esta capacidad implica, a su vez, una flexibilidad para combinar estrategias activas y pasivas según lo demande el momento, sin aferrarse rígidamente a un único estilo de intervención.

Otra competencia crucial en las familias es la habilidad para comunicar a otros profesionales —docentes, terapeutas, orientadores, las necesidades específicas del niño, así como las estrategias que han demostrado ser efectivas en el hogar. Visto de esta forma, MAC Midwest (2025) ha señalado que esta comunicación no es automática ni sencilla, porque implica traducir un conocimiento práctico y situado a un lenguaje que pueda ser comprendido y utilizado por quienes no comparten la experiencia cotidiana de convivencia.

De esta manera, la Neurodiversity Education Academy (2023) ha desarrollado programas formativos dirigidos a familias en los que se trabajan específicamente estas habilidades comunicativas, entendiendo que de ellas depende en buena medida la posibilidad de construir alianzas sólidas con la escuela. Estas competencias se vinculan, además, con la resiliencia familiar en la medida en que permiten reinterpretar las dificultades no solo como problemas o carencias, sino como desafíos manejables mediante la movilización de recursos internos y externos. A su vez, Reich y Tali-Noy (2022) han mostrado que las familias que logran desarrollar esta mirada son aquellas que, además, consiguen sostener prácticas de co-regulación más consistentes y adaptativas a lo largo del tiempo.

En lo que respecta a los docentes, las competencias relevantes para la co-regulación incluyen, en primer lugar, la disposición a aprender de las familias, reconociendo que estas poseen un conocimiento insustituible sobre el niño que ningún proceso de evaluación psicopedagógica puede igualar. Igualmente, Autism Ontario (2024) ha enfatizado que esta disposición no es automática, sino que requiere un trabajo de deconstrucción de la posición de experto que con frecuencia adoptan los profesionales, para abrirse a un diálogo horizontal en el que ambas partes tienen algo valioso que aportar. En segundo lugar, resulta crucial la capacidad de los docentes para regular sus propias emociones en contextos de aula que pueden ser particularmente demandantes, con estudiantes que presentan conductas desafiantes o que requieren una atención más personalizada. Mindworks Memphis (2024) ha documentado cómo el estrés docente constituye uno de los principales obstáculos para implementar prácticas de co-regulación sostenidas, y cómo los programas de formación que incluyen componentes de autocuidado y regulación emocional para los propios educadores logran mejores resultados a largo plazo.

En tercer lugar, los docentes necesitan desarrollar la capacidad de diseñar entornos sensibles a la diversidad sensorial y emocional, lo que implica conocer y saber aplicar principios de diseño universal para el aprendizaje, así como disponer de

un repertorio amplio de estrategias para flexibilizar la propuesta pedagógica sin renunciar a los objetivos educativos. Por lo que, Tutoring K12 (2025) ha ofrecido ejemplos concretos de cómo pequeños ajustes en la organización del espacio, la distribución del tiempo o la presentación de las actividades pueden tener un impacto significativo en la capacidad del estudiante neurodivergente para mantenerse regulado y participar activamente.

Finalmente, la comunicación asertiva con padres y estudiantes aparece como una competencia transversal que permite construir y mantener relaciones de confianza, resolver conflictos de manera constructiva y alinear expectativas. Reframing Autism (2020) y Famly (2023) coinciden en señalar que los adultos —padres y docentes por igual— deben modelar activamente la autorregulación, porque los niños y adolescentes aprenden, en gran medida, observando cómo los adultos que los rodean gestionan su propio estrés, su frustración y sus emociones difíciles. Desde esta perspectiva, la co-regulación deja de ser un proceso unidireccional centrado exclusivamente en el niño para convertirse en un fenómeno bidireccional y recíproco, en el que todos los participantes aprenden y se desarrollan en la interacción.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha argumentado que la co-regulación emocional en contextos neurodiversos no puede ser reducida a la relación diádica que se establece entre un adulto y un niño, por importante que esta sea. Por el contrario, se ha propuesto entenderla como un fenómeno ecológico que atraviesa distintos niveles del sistema educativo y familiar, desde las interacciones cotidianas cara a cara hasta las políticas educativas y los marcos culturales que dan sentido a las prácticas. La articulación realizada entre los estudios sobre co-regulación parental en autismo, la teoría ecológica del desarrollo y el enfoque afirmativo de la neurodiversidad ha permitido construir un modelo de tres niveles micro, meso y exo/meso ampliado, que ofrece una clave para conceptualizar cómo se entrelazan las prácticas desplegadas por

la familia y por la escuela en el sostenimiento del bienestar emocional de los estudiantes neurodivergentes.

En el nivel micro, que comprende las interacciones directas entre adultos significativos y estudiantes, se ha destacado la necesidad de competencias socioafectivas específicas, entre las que se incluyen la sensibilidad para captar señales no convencionales, la validación de las experiencias emocionales del niño, el andamiaje ajustado a sus necesidades cambiantes y el diseño de entornos sensorialmente seguros que reduzcan la probabilidad de sobrecarga y desregulación. La literatura revisada muestra que cuando estas competencias están presentes, los estudiantes neurodivergentes tienen mayores oportunidades de desarrollar sus propias capacidades de autorregulación y de participar activamente en las propuestas educativas.

En el nivel meso, correspondiente a las interacciones entre los sistemas familiar y escolar, la calidad de la comunicación y la colaboración entre padres y docentes se configura como un dispositivo central de co-regulación. La posibilidad de compartir información relevante, construir metas comunes, acordar estrategias coherentes y manejar conjuntamente las emociones que emergen en el proceso educativo aparece, a la luz de las evidencias disponibles, como un factor que marca la diferencia entre experiencias de inclusión exitosas y trayectorias marcadas por el conflicto y el malestar. Este nivel mesosistémico, tradicionalmente descuidado en la investigación sobre co-regulación, merece una atención mucho mayor de la que hasta ahora ha recibido.

En el nivel exo/meso ampliado, las políticas educativas, los servicios de apoyo y las redes comunitarias actúan como condiciones de posibilidad o, por el contrario, como obstáculos para sostener prácticas de co-regulación coherentes y duraderas. La disponibilidad de programas de formación para padres y docentes, la existencia de recursos materiales y humanos en las escuelas, el reconocimiento institucional de la neurodiversidad como un enfoque válido y necesario, son todos ellos factores que,

aunque operan a distancia del niño, terminan por afectar profundamente su experiencia cotidiana. Ignorar este nivel equivaldría a responsabilizar a las familias y a los docentes de tareas para las que no cuentan con los apoyos necesarios, generando frustración y desgaste allí donde debería haber acompañamiento y sostenimiento.

Desde una perspectiva de inclusión educativa, el modelo presentado sugiere que promover la co-regulación emocional familia-escuela exige intervenciones simultáneas en estos tres niveles. No basta con formar a padres y docentes por separado si no se generan al mismo tiempo espacios de encuentro y diálogo que permitan coordinar sus prácticas. Tampoco es suficiente mejorar la comunicación entre familia y escuela si las condiciones estructurales, ratios elevadas, falta de personal de apoyo, ausencia de formación específica en neurodiversidad, hacen imposible implementar los acuerdos alcanzados. Se trata, en definitiva, de pasar de una lógica centrada en corregir conductas individuales a otra orientada a construir contextos relacionales y estructurales que regulen, sostengan y valoren la diversidad de modos de sentir, procesar y aprender.

Referencias

- Autism Ontario. 2024. Supporting Emotion Regulation in Autistic Children: A Guide for Families and Educators. Toronto: Autism Ontario Publications.
- Autism Speaks. 2023. Parent's Guide to Building Collaborative Relationships with Schools. New York: Autism Speaks.
- Autistic Realms. 2024. Co-regulation from the Inside Out: Autistic Perspectives on Emotional Support. Melbourne: Autistic Realms Press.
- Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.
- Bronfenbrenner, Urie. 1992. Ecological Systems Theory. En *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, editado por Ross Vasta, 187-249. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cerda, Eduardo, y Carmen Antony. 2022. "Educación inclusiva y teoría ecológica: Desafíos para la investigación y la práctica en América Latina." *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 16 (1): 45-62.

- Famly. 2023. Co-regulation in Early Childhood Education: Practical Strategies for Educators. Copenhagen: Famly Learning Hub.
- Feldman, Ruth. 2015. "The Neurobiology of Human Attachments: A Bio-behavioral Synchrony Perspective." *Trends in Cognitive Sciences* 19 (2): 76-84.
- Gulsrud, Amanda C., Laudan B. Jahromi, y Connie Kasari. 2010. "The Co-regulation of Emotions Between Mothers and Their Children with Autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (2): 227-237.
- Gur, Ayelet, y Michal Meir. 2024. "Family Resilience and Autism: An Ecological Systems Perspective." *Research in Autism Spectrum Disorders* 108: 102-118.
- Kapp, Steven K. 2025. *Autistic Resilience and the Neurodiversity Paradigm: Rethinking Support and Inclusion*. London: Routledge.
- MAC Midwest. 2025. *Supporting Autistic Students: A Guide for Educators and Families*. Kansas City: MAC Midwest Education Series.
- McLaughlin, Megan, y Claire Sheridan. 2021. "Ecological Approaches to Supporting Emotion Regulation in Schools." *School Psychology Review* 50 (3): 289-304.
- Mindworks Memphis. 2024. *Building Bridges: Family-School Collaboration for Neurodivergent Students*. Memphis: Mindworks Education Press.
- Neurodiversity Education Academy. 2023. *Foundations of Neurodiversity-Affirming Practice*. Denver: NEA Publishing.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2004. "Affective Dysregulation in Childhood: Direct and Indirect Pathways Through Early Child Care and Maternal Sensitivity." *Child Development* 75 (5): 1375-1390.
- Pavlopoulou, Georgia, Kristina Tomas, y Laura Bartoli. 2025. "Situating Emotion Regulation in Autism and ADHD: The Role of Context and Daily Environments." *Autism* 29 (2): 421-435.
- Raver, C. Cybele. 1996. "Relations Between Social Contingency in Mother-Child Interaction and 2-Year-Olds' Social Competence." *Developmental Psychology* 32 (5): 850-859.
- Reframing Autism. 2020. *Emotion Regulation from a Neurodiversity Perspective*. Sydney: Reframing Autism Press.
- Reich, Joanna, y Yael Tali-Noy. 2022. "Family Resilience and Autism: An Ecological Approach." *Journal of Family Studies* 28 (1): 54-71.
- Simply Psychology. 2025. "Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory." Acceso el 10 de marzo de 2026. www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html.
- Thompson, Ross A. 1994. "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2-3): 25-52.
- Timmermans, Stefan, y Iddo Tavory. 2012. "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis." *Sociological Theory* 30 (3): 167-186.
- Tutoring K12. 2025. *Partnering with Schools: A Parent's Guide to Supporting Neurodivergent Learners*. Chicago: Tutoring K12 Publications.