

*Ensayo*

**CONFINAMIENTO, CLASES VIRTUALES Y AUTISMO. EL RELATO DE UNA  
MADRE Y UN PADRE**

Confinement and virtual classes and autism. The story of a mother and father

KATHERINE LÓPEZ JIMÉNEZ

*Universidad de Antofagasta*

*katherine.lopez.jimenez@ua.cl*

JUAN JOSÉ SALINAS VALDÉS

*Universidad de Antofagasta*

*juan.salinas.valdes@uantof.cl*

RESUMEN

Este trabajo presenta el relato de una madre y un padre de un alumno de primer ciclo básico con Trastorno del Espectro Autista (TEA) sobre sus experiencias como familia en el contexto de la pandemia de Covid-19 y las barreras que les impidieron tener una educación inclusiva para su hijo. Se presenta enmarcado en la literatura académica referida a la inclusión educativa y es contextualizado en las pocas medidas tomadas por el Estado chileno en la materia. A su vez, se presenta en diálogo con el relato de Judith Cáceres sobre sus propias experiencias como madre de una niña con Diabetes Mellitus Tipo 1 y su búsqueda por una educación inclusiva, publicado en el número 7, de 2022, de la revista INTEREDU. Este ensayo tiene como objetivo visibilizar las dificultades vividas por el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) durante la pandemia de Covid-19 y llama a reflexionar respecto a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con esta condición en el contexto de la reciente aprobación de la

Ley 21.545 o *Ley TEA*. Finalmente, se proponen Una serie de medidas para la inclusión del alumnado con NEE, para la cotidianidad de la vida escolar como en las situaciones difíciles como aquellas vividas en pandemia.

Palabras clave: educación inclusiva; necesidades educativas; derecho a la educación; pandemia; autismo.

#### ABSTRACT

This paper presents the story of a mother and a father of a first grade student who presents Autism Spectrum Disorder (ASD), and unveils their experiences as a family, in the context of the Covid-19 pandemic and the barriers that prevented them from having an inclusive education for the child. This study is presented and framed in the academic literature referring to educational inclusion and contextualized in the few measures taken by the Chilean State in such matter. In turn, it is presented the conversation and the experience of Judith Cáceres, about her own experiences as a mother of a girl with Type 1 Diabetes Mellitus and her search for inclusive education, a case published in number 7, of 2022, on INTEREDU journal. This essay aims to make visible the difficulties experienced by students with special educational needs (SEN) during the Covid-19 pandemic and calls to reflect on the inclusion of children and adolescents who live under this condition, in the context of the recent approval of Law 21.545, also called TEA Law, in Chile. Finally, a series of measures are proposed for the inclusion of students with SEN, both in everyday school life and in difficult situations such as those experienced in the last pandemic.

Key words: inclusive education; educational needs; education rights; pandemic; autism

#### 1. INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se expone el relato de una madre y un padre cuyo hijo con diagnóstico de *Trastorno del Espectro Autista* (TEA) tuvo que adaptarse

a las clases virtuales en medio de la pandemia, para desnudar los desafíos específicos que este niño de enseñanza básica enfrentó: la falta de interacción social, la dificultad para mantener la atención y la adaptación a un entorno virtual poco familiar para dar paso a un examen respecto de cómo tales obstáculos impactaron en su aprendizaje y desarrollo integral. De esta forma, el objetivo general de este ensayo es contribuir al debate sobre el derecho a la educación del alumnado con *necesidades educativas especiales* (NEE) y cómo este se vio afectado en el contexto de la pandemia. Igualmente, analizamos la respuesta que dio el Estado chileno a la educación inclusiva en la pandemia y exploramos las posibles soluciones y estrategias que podrían ser implementadas para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes con NEE, incluso en situaciones de crisis tan graves como la que hemos experimentado.

En un reciente ensayo publicado en la revista INTEREDU, Judith Cáceres (2022), docente universitaria española, expuso las grandes dificultades que ha sufrido para que el Estado de su país asuma el tratamiento de su hija —*la princesa azul*— quien padece Diabetes Mellitus Tipo 1, sin el que ella, así como todos los niños que padecen dicha enfermedad, no puede gozar de una verdadera inclusión educativa. El presente trabajo se plantea en diálogo con dicho ensayo, pues, las dificultades para la inclusión educativa real son un problema que trasciende fronteras y, si bien este trabajo apunta al alumnado con TEA, consideramos que la falta de inclusión educativa es un problema que igualmente trasciende el tipo de condición que genera las NEE, y daña a las familias en cada caso. Es por ello que, en este documento se recogen algunas ideas fuerza del trabajo de Cáceres: las barreras que las escuelas imponen a las familias; las etiquetas segregadoras; y la catalogación de *malas madres* y *malos*

*padres* de apoderados<sup>1</sup> de muchos niños, niñas y adolescentes (NNA) con necesidades educativas especiales (NEE).

La pandemia de Covid-19 ha generado un impacto sin precedentes en diversos aspectos de nuestras vidas, y el ámbito educativo no ha sido una excepción. En este sentido, la transición abrupta hacia la educación virtual planteó numerosos desafíos, especialmente para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (González et al., 2023; Hinojo et al., 2020). Dentro de esta realidad, sin embargo, se ha reflexionado poco sobre las experiencias de las familias de estudiantes autistas durante este periodo, así como la lucha de muchas de ellas para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para sus hijos.

La educación inclusiva es un principio que promueve el acceso equitativo a la educación para todos los y las estudiantes, sin importar sus características individuales (Cáceres, 2022). No obstante, en el contexto de las clases virtuales, este principio se vio amenazado, y los estudiantes con NEE —como lo son los niños y niñas con parte del Trastorno del Espectro Autista (TEA)— se enfrentaron a obstáculos adicionales para acceder a una educación adecuada y satisfactoria (Badillo et al., 2021).

Finalmente, este ensayo pretende concientizar sobre la importancia de la inclusión educativa y la necesidad de salvaguardar el derecho a la educación de los estudiantes con NEE, especialmente en tiempos de crisis. En este sentido, espera contribuir a la visibilización y la comprensión profunda de las realidades que enfrentan dichos estudiantes y sus familias, a la vez que hace un llamado para el desarrollo de soluciones efectivas, tales como el aseguramiento de recursos humanos y materiales apropiados y suficientes; y el desarrollo de protocolos para el abordaje educativo de NNA con TEA en tiempos de crisis. De esta forma, será posible que la nueva *Ley TEA* no se

---

<sup>1</sup> Apoderado: concepto utilizado en Chile para referirse a padres, madres y tutores legales del alumnado.

convierta en letra muerta y cumpla realmente sus objetivos, para que los NNA con dicha condición puedan desarrollar todo su potencial a partir de una educación plena e inclusiva.

## CONFINAMIENTO EDUCATIVO

Así como en otras latitudes del mundo, la población chilena debió cumplir medidas de aislamiento social a causa de la pandemia de Covid-19 y las estrategias empleadas por las autoridades para contener los contagios. Dichas medidas incluyeron el cierre de establecimientos educativos y el consiguiente reemplazo de la educación presencial por modalidades *online* con una efectividad tan desigual como el mismo sistema educativo chileno y su pronunciada segregación social por capacidad de pago (Izquierdo y Ugarte, 2023). Se trató de una situación que se extendió temporalmente de forma importante (2020 y 2021) al punto de que Chile superó en este sentido a todos los países de la OCDE (CEPAL, 2022). Tal cambio, llevó a docentes y familias a enfrentar un escenario que hasta ese momento nunca habían experimentado personalmente: la enseñanza y el aprendizaje en contextos de pandemia (Educación 2020, 2020), y que implicó una serie de consecuencias negativas para las comunidades educativas, especialmente para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE (Menéndez y Figares, 2020).

La pandemia no solo tensionó a las comunidades escolares, sino que también a las familias del alumnado (Baptista, et al., 2020; Hortigüela et al., 2020). En el caso de los estudiantes con NEE y como padres de un niño que posee la condición del Espectro Autista, la pandemia no solo significó clases *online* en nuestro hogar, sino que el derecho a la educación de nuestro hijo, que en aquel entonces cursaba tercero básico, recayó íntegramente en nosotros y el

sentimiento de abandono por parte del Estado fue una constante en el periodo de confinamiento.

#### RELATO DE UNA MADRE Y UN PADRE TEA ACOMPAÑANDO A SU HIJO

Abril del 2020, la pandemia estaba en pleno apogeo y la sociedad estaba confinada. El silencio de las campanas de las escuelas, la ausencia de risas de los y las niñas en las calles, aulas silenciosas e infantes confinados, fueron las constantes postales de la pandemia.

Pablo, un niño de ocho años (en aquel entonces), se caracteriza por ser un estudiante activo, participativo, alegre y con buenas calificaciones. Le gusta asistir a su escuela, pero, el confinamiento le ha obligado a quedarse en casa y, a su escuela, reinventarse, dando paso a la enseñanza *online*, o como él mismo le denominó: la *compuescuela*. Como familia nos alegró saber que nuestra escuela fue una de las primeras de la zona en optar por la docencia *online* como forma de retornar a los aprendizajes, en una tele jornada diaria de 8:30 a 13:00 hrs. Por su parte, Pablo esperaba con ansias poder volver a ver, aunque fuese por *webcam*, a sus compañeros, compañeras y profesora.

Llegó el primer día de la *compuescuela*. Niños conectados, padres ansiosos, profesora nerviosa y una pantalla como sala virtual. Durante las primeras semanas los niños se fueron adaptando al modelo de docencia magistral, que durante ese tiempo vino a caracterizar la nueva modalidad, a la que, con el pasar los días, los compañeritos de Pablo se fueron *adaptando*. Ellos participaban menos que antes de las clases, solo se oía el monólogo de la profesora y de vez en cuando se oía algún padre exponiendo alguna duda relacionada con los contenidos curriculares. No obstante, hubo niños como Pablo que no se adaptaron a dicha modalidad, pues la imposibilidad de observar de forma directa el desarrollo de las tareas, la lejanía corporal con su docente y el impacto emocional del encierro, contribuyeron a dificultar el

aprendizaje (Hinojo et al., 2020). Con el pasar de los días su entusiasmo por la *compuescuola* se desvanecía y la frustración se hacía presente.

### UN DÍA CUALQUIERA...

Suena la alarma del celular (el móvil), avisa que ya es hora de conectar a nuestro hijo a clases virtuales, él no quiere concertarse, no le motiva, ni mucho menos le ve sentido. Luego de su oposición, papá y mamá le motivan a unirse a la clase. Enciende su computador, se conecta, para su agrado el tema a trabajar es historia precolombina, un tema apasionante para él. Diez minutos de transcurrida la clase suena el teléfono de mamá, es la profesora solicitando que: "...acompañe a su hijo para que regule la participación del niño". Paralelamente, comienza a sonar el chat del curso, un número considerable de apoderados reclamando por: "...el niño que no deja de hablar ni hacer clases", espetando comentarios tales como: "Por favor, papitos, desconecten el micrófono del niño que interrumpe". Aparecieron las etiquetas segregadoras, probablemente similares a las que recibió la *princesa azul* de Judith (Cáceres, 2022). ¿La razón de sus molestias? La *excesiva* participación de un pequeño de ocho años, mientras nuestros corazones de madre y padre se apretaban de dolor, a la vez que recibíamos, al igual que Judith, nuestra propia etiqueta: *malos padres*, que no saben *controlar* a su hijo.

El párrafo precedente describe el cotidiano vivir de nuestra familia en pandemia. Pablo es parte de los 18.798 NNA con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista en Chile (Yáñez et al., 2021), es decir, uno de cada cinco (Lampert, 2018). A raíz de su condición, Pablo forma parte del Programa de Integración Escolar (PIE) -instancia psicopedagógica destinada al apoyo del alumnado con NEE- de su escuela (pública) y por sus características le fue difícil adaptarse a las clases *online*, pues su *excesiva* participación y ecolalia diferida le llevaban abrir constantemente el micrófono para opinar y

participar. Tales acciones fueron reprendidas por diversos actores educativos, pues, según ellos, *interrumpía* el desarrollo *normal* de las clases expositivas, y generaban una oleada de reclamos de apoderados. Dicha situación gatilló en nuestro hijo una profunda decepción y apatía por la enseñanza en contexto virtual.

El PIE de la escuela de Pablo se vio fuertemente superado por la pandemia, a la que se sumaron bajas médicas prolongadas de los especialistas encargados de nuestro hijo, lo que en la práctica se tradujo en un apoyo basado solo en dos llamadas telefónicas y algunas escasas orientaciones. Por otro lado, la actitud de varios profesores en el proceso virtual se caracterizó por reprimir a estudiante de características similares a nuestro hijo, transformando las clases virtuales en una especie de educación para neurotípicos, normalizando - sutilmente- la exclusión de la diversidad, dando paso a un aula virtual con pretensión de homogeneidad, bajo la constante vigilancia de los apoderados.

La progresiva apatía que experimentó nuestro pequeño hacía la enseñanza virtual, sumada a las presiones que ejercían sobre nosotros la escuela y los apoderados, desencadenó una dinámica familiar estresante, cargada de tristeza e impotencia. Cada mañana de clases resultó ser una amalgama de sentimientos y frustraciones, que se entrelazaban con las demandas del teletrabajo y la vida diaria. Finalmente, cansados de la situación, optamos por conectar a nuestro hijo a clases para cumplir con la asistencia, pero él casi no prestaba atención ya. Mientras tanto, el quehacer pedagógico recayó en nosotros y pasamos de ser sus padres para convertirnos en sus profesores todos los días de 8.30 a 13:00 hrs., durante dos años.

La educación inclusiva es un derecho que, a nuestro juicio, se vio profundamente mermado durante la pandemia. El confinamiento prolongado, la falta de apoyo especializado y la interrupción de las rutinas escolares tuvieron un impacto significativo en la salud mental y emocional de los estudiantes con NEE (MINEDUC y Banco Mundial, 2020; Palacios y Rosas,

2021). Asimismo, la falta de contacto social, la incertidumbre y la adaptación a nuevas formas de aprendizaje aumentaron los niveles de estrés y afectaron el bienestar general de los niñas y niños en la situación de Pablo, pues fueron llevados a enfrentar desafíos adicionales, como ansiedad, depresión y dificultades de autorregulación emocional en las clases *online* (García et al., 2022; Parmigiani, et al., 2020). Así, la escuela de Pablo se vio sobrepasada, y no logró dar respuesta a los requerimientos educativos de nuestro hijo. Afortunadamente, él cuenta con el apoyo de su núcleo familiar, quienes cuidamos de su bienestar emocional y de su aprendizaje, pero ¿qué sucede con aquellos que no tienen tal apoyo?

Respecto a las familias del estudiantado con TEA, la enseñanza *online* les significó una serie de consecuencias socioemocionales, pues las demandas adicionales de la enseñanza virtual, combinadas con la necesidad de brindar un apoyo constante, aumentaron la carga emocional de estas. A su vez, la necesidad de equilibrar el trabajo, la educación en el hogar, el cuidado de la salud de los miembros de la familia y el comportamiento de los estudiantes con TEA durante la modalidad *online*, intensificó la ansiedad y la frustración en los hogares, causando un agotamiento tanto físico como mental. Asimismo, la pandemia, el distanciamiento físico y la limitación de las interacciones sociales también llevaron al aislamiento a las familias mismas de estudiantes con TEA, pues dichas familias a menudo dependen de redes de apoyo y de comunidades especializadas para compartir experiencias y obtener orientación. En este sentido, la falta de contacto directo con otros padres en situaciones similares, sumadas a las respuestas insuficientes de las comunidades escolares los llevaron a experimentar sentimientos de soledad y aislamiento, dificultando aún más el manejo de los desafíos asociados con la enseñanza *online* (García et al., 2022).

En conjunto, como padres experimentamos, así como lo experimentó Judith (Cáceres, 2022), la sensación de estar frente a barreras impuestas por la

escuela, en nuestro caso, expresadas en falta de apoyo, incomprensión y etiquetas, ciertamente, no fuimos los únicos. Se trata de un asunto que debe llamar a reflexionar a familias, escuelas y Estado en torno al derecho a la educación en pandemia y en como las necesidades educativas especiales fueron las protagonistas invisibles durante el confinamiento.

#### SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DURANTE EL CONFINAMIENTO

El derecho a la educación es fundamental para garantizar una sociedad más equitativa y justa en la cual todas las personas, sin importar sus condiciones o circunstancias, tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad (UNESCO, 2015). En tal sentido, la educación inclusiva es un derecho que no solo compete a las comunidades escolares y el Estado, sino que es una responsabilidad social de todas y todos (Cáceres, 2022; ONU, 2006). Por ello, busca transformar los sistemas educativos con el fin de que todas las personas tengan oportunidades equitativas y de calidad (Echeita, 2017; Waitoller, 2020).

La educación *online* vivida en pandemia afectó especialmente a los estudiantes con NEE (Berástegui, 2020; UNICEF, 2022) como Pablo, quienes se caracterizan por requerir de adaptaciones y apoyos adicionales para participar plenamente en el proceso educativo (Muñoz, 2021; Simón et al., 2021). El alumnado en situación de discapacidad supuso un permanente desafío para el sistema durante la pandemia, pues la escuela debía garantizar la calidad de los aprendizajes mediante la transformación de las prácticas habituales con el objetivo de responder a la diversidad, reconociendo que esta es distintiva de la conducta y condición humana, y que naturalmente está presente en el aula (Villegas et al., 2014). Sin embargo, no fue el caso de Pablo, dado que ni el Estado ni su escuela cumplieron con el deber de brindarle una educación inclusiva, aquella que reconoce y valora las características individuales del alumnado (Ainscow et al., 2006; Waitoller, 2020).

Como forma de enfrentar la pandemia, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020b), a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, determinó la aplicación de un currículum transitorio, denominado *Priorización Curricular Covid-19*, como: “...una herramienta de apoyo para las escuelas que permita enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han emergido por la situación mundial de pandemia por Coronavirus” (p.1). Dicha medida, según sus precursores, buscó promover: “...el desarrollo integral al igual que el Currículum vigente considerando todas las asignaturas, los objetivos transversales y el desarrollo de las actitudes” (p. 2).

El Ministerio de Educación, respecto al alumnado parte del PIE, desde el inicio de la pandemia flexibilizó algunos aspectos relativos a los procesos diagnósticos, que permiten el acceso de tales estudiantes a la modalidad de educación especial, y mejoró el acceso de los equipos psicopedagógicos a las plataformas asociadas al PIE (MINEDUC, 2020a). Asimismo, el MINEDUC (2020c) publicó el documento: *Orientaciones al Sistema Escolar en Contexto Covid-19*, el cual cuenta con un apartado destinado a orientar a docentes y equipos directivos en el desarrollo de aprendizajes en estudiantes con NEE en modalidad a distancia. Sin embargo, múltiples equipos PIE expresaron que las mencionadas orientaciones no fueron claras, ni precisas, denunciando que tampoco recibieron capacitación para enfrentar la enseñanza *online* (Colegio de Profesores de Chile, 2020; Vivanco, 2021). Dicha situación, llevó a la Defensoría de la Niñez (2020), a través del Oficio n.º291 de 20 de abril del 2020, a emplazar al ministro de educación de la época respecto a la situación, y demandarle información acerca de los recursos, las asignaciones y el desarrollo de estrategias y ajuste razonables que atendieran al derecho a la educación y al interés superior del niño con NEE. No obstante, dicho ministerio se limitó a informar sobre los protocolos y las adaptaciones curriculares orientadas en su mayoría a estudiantes neurotípicos (Castillo et al., 2021, INDH, 2022).

La falta de recursos tecnológicos; la brecha digital; las limitaciones de conectividad; y la escasas adaptaciones y estrategias metodológicas en contexto virtual, se convirtieron en barreras adicionales para el acceso a la educación del estudiantado con NEE (Badillo et al., 2021). Asimismo, las prácticas docentes basadas centradas en la homogeneidad, la estandarización y la transmisión de conocimientos de manera uniforme, terminaron afectando negativamente el aprendizaje significativo de los y las estudiantes con NEE, especialmente al alumnado que es parte del espectro autista (Badillo et al., 2021; Ceballos y Sevilla, 2020).

La ausencia de directrices ministeriales relacionadas a las NEE en pandemia obligó a las escuelas a dar respuesta a la contingencia según sus creencias y paradigmas educativos (Badillo et al., 2021). Según el Equipo de Discapacidad y COVID19 (2021) -el cual a la fecha era parte de una de las comisiones parlamentarias centradas en educación-, dicha situación significó: "...a nivel local (territorial y de establecimientos) la necesidad de actuar sin estándares recomendados y recursos dirigidos con la consiguiente desigualdad injusta que esta situación provoca a nivel país" (p. 3). En tal sentido, muchas escuelas no lograron brindar un espacio de contención ni garantizar el aprendizaje del estudiantado con NEE. Así, los procesos formativos y el acompañamiento pedagógico recayeron en las familias, con todo el desgaste emocional que conlleva (Badilla et al., 2021; Hortigüela et al., 2020; Simón et al., 2021). De tal forma, y siguiendo la distinción al respecto realizada por Torres (2006), el Estado descuidó no solo el derecho de niños, niñas y adolescentes con NNA a la educación, sino a una buena educación y al aprendizaje.

La invisibilización de las necesidades educativas del alumnado con NEE por parte de las autoridades educativas pareció ser una constante durante el confinamiento (INDH, 2022). Al respecto, resulta revelador constatar que en ninguna de las treinta y dos páginas del informe *Impacto del COVID-19 en los*

*Resultados de Aprendizaje y Escolaridad en Chile*, realizado conjuntamente por el MINEDUC y el Banco Mundial (2020), se menciona la variable discapacidad o las Necesidades Educativas Especiales NEE, ni mucho menos se presentan datos asociados a la salud mental o a los procesos educativos de los y las estudiantes con autismo durante el confinamiento.

## CONCLUSIÓN

Así como la *Princesa Azul*, nuestro *Pablo* ha enfrentado una serie de desafíos en su vida escolar, y nosotros, como Judith, comenzamos una lucha incansable por una educación inclusiva. Así, de nuestros relatos se desprende que tanto las barreras en la escuela como las etiquetas segregadoras son fenómenos que traspasan las fronteras a la hora de hablar de inclusión educativa.

En el caso particular de Chile, la vulneración del derecho a una educación inclusiva de los estudiantes con NEE durante la pandemia puso de manifiesto la importancia tomar medidas concretas respecto a: la destinación de recursos materiales y profesionales; el desarrollo de protocolos; la adaptación de la enseñanza a las características de cada estudiante con NEE; y la formación de los diversos actores educativos -apoderados incluidos- respecto a las características de las NEE y la inclusión educativa. Hoy, la denominada *Ley TEA* (Ley 21.545, 2023) nos brinda una gran oportunidad para replantearnos el paradigma según el cual se han abordado hasta el momento las NEE en la escuela, no la perdamos.

La pandemia de Covid-19, visibilizó aún más las profundas desigualdades existentes en nuestra sociedad, especialmente en el ámbito educativo, pues los estudiantes con NEE de sectores sociales desfavorecidos han enfrentado dificultades adicionales para acceder a una educación inclusiva y de calidad (UNICEF et al., 2021). Por ello, no podemos ignorar que

la justicia social también es parte de esta problemática. Así, el derecho a la educación de los estudiantes con NEE en pandemia también nos deja como desafío el construir una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente, más allá de todas las medidas ya señaladas, la educación de NNA con necesidades educativas requiere que todos los actores educativos implicados en el proceso escolar practiquen el valor de la *empatía* como forma de comprender y aceptar la otredad. Así, de esta forma, las *Princesas Azules* y los *Pablos* del mundo, podrán ejercer al fin su derecho a una verdadera inclusión educativa.

---

#### MENCIONES A PROYECTOS

El presente trabajo ha sido financiado por el Programa de Iniciación en Investigación de Nuevos Investigadores de la Universidad de Antofagasta, mediante su Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado (VRIIP). Referencia: INI-19-04.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*, Routledge.
- Badillo, D., Donoso, J., Reszczyński, C. y Santa-Cruz, C. (2021). *Estudio Impacto COVID-19 en el Aprendizaje y Estado Socioemocional de Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Necesidades Educativas Especiales: Percepciones de apoderados y educadores en la adaptación y logro de aprendizajes durante la pandemia COVID-19* (Estudios en Justicia Educativa, N° 5). Santiago: Centro Justicia Educativa. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/estudios-n5.pdf>
- Baptista, L., Loeza, C., Almazán, A., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia.

- RLEE Nueva Época*, 50(e), 41-88.  
<https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/96>
- Berástegui, A. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19: Sostener el aprendizaje de un hijo con discapacidad intelectual durante el confinamiento. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (382), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>
- Cáceres, J. (2022). Exclusión en la escuela, el relato de una madre. *Revista INTEREDU: Investigación, Sociedad y Educación*. II(7), 192-207 .  
<https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/128>
- Castillo, F., Torres, A., Herrera, M., Faúndez, C. (2021). Percepciones sobre el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en la Práctica Profesional Virtual de Educación Física, *Retos*, 42, 774-784.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87310>
- Ceballos, N. y Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las Nuevas Tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/1212>
- CEPAL (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Colegio de Profesores de Chile (2020). Directorio nacional Departamento de Educación Especial al ministro de educación [Comunicación institucional]. <https://acortar.link/k7rqre>
- Defensoría de la Niñez (2020). Oficio n.º291 de 20 de abril del 2020. <https://acortar.link/POHWBT>
- Educación 2020 (2020). *Educar en tiempos de pandemia* (Educar en la diversidad, Vol. 4). Fundación Mis Talentos.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46)2, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Equipo de Discapacidad y COVID19 (2021). *Ajustes en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en pandemia*. Comisión de Educación RD. Cámara de Diputados y Diputadas. [Educación] <https://acortar.link/MCIF4e>
- García, I., Márquez, N. G., Rubio, S., Saldívar, A. y Romero, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente* 25(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>
- González, M., Peñafiel, R., Manobanda, L., y Cedeño, K. (2023). Educación inclusiva, un desafío para la educación en tiempos de pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1587–1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.361>
- Hinojo, F., Gómez, G., Rodriguez, C. y Estévez, M. (2020). Impacto del covid-19 en el alumnado con necesidades educativas especiales. En Aznar, I., Caceres, M., Martín, J. y Moreno, A. (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp.26-31). Dykinson
- Hortigüela, D., Pérez, Ángel, López, M., Manso, J., y Fernández, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 353–370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- INDH (2022). *Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile: Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar post pandemia*. (Nro. 1). INDH
- Izquierdo, S. y Ugarte, G., (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Punto de referencia CEP*. 641. 1 – 38. <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>

- Lampert, M. (2018). *Asesoría técnica parlamentaria. Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN\\_Políticas\\_de\\_apoyo\\_al\\_espectro\\_autista\\_FINAL.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf)
- Ley 21.545 (2023). *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- Menéndez, D., y Figares, J. L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (9)3, 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>
- MINEDUC y Banco Mundial (2020). *Impacto del covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/impacto-del-covid-19-en-los-resultados-de-aprendizaje-en-chile/>
- MINEDUC (2020a). *Complementa orientaciones para docentes y equipos directivos para guiar el aprendizaje a distancia de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a escuelas especiales y cursos especiales de establecimientos educacionales con PIE*. Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2020b). *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*. Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2020c). *Orientaciones al sistema escolar en contexto Covid-19*. Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.

- Muñoz, D. (2021). Autismo y covid-19: desafíos educativos y reflexiones en la Venezuela actual. *Revista Educare* (23)3, 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/375/3752842023/index.html>
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. 2006. <https://acortar.link/L9hA35>
- Palacios, R., y Rosas, R. (2021, julio 16). Inclusión de estudiantes con necesidades especiales y discapacidad en pandemia. 2021. *Centro UC Políticas Públicas*. <https://politicaspublicas.uc.cl/opinion/inclusion-de-estudiantes-con-necesidades-especiales-y-discapacidad-en-pandemia/>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. y Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*,30(1), 11 - 124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Simón, C., Cañadas, M., Fernández, M., Echeita, G. (2021). El proceso de confinamiento por la Covid-19 del alumnado con trastornos del espectro autista escolarizado en centros ordinarios: un análisis cualitativo del impacto sobre ellos, sus necesidades futuras y las de sus familias. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 52, 141-161. <https://doi.org/10.14201/scero202152e141161>
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En P. Dávila y L. Naya (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. vol. 1, (pp. 43-58). Erein <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2140787>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNICEF (2022). *Efectos de la pandemia por coronavirus en la salud física, nutricional y mental de niños, niñas y adolescentes en Chile – 2020* [Educación]. <https://www.unicef.org/chile/documents/efectos-de-la-pandemia-por->

coronavirus-en-la-salud-f%C3%ADsica-nutricional-y-mental-de-  
ni%C3%B1os

UNICEF-PNUD-OIT (2021). *Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile*.

<https://www.unicef.org/chile/media/5901/file/Informe%20impactos%20de%20la%20pandemia%20.pdf>

Villegas, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*. 2(2), 63-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904084>

Vivanco, J. (2021). *Estancamiento de la Educación Especial durante la pandemia*. El desconcierto.cl.

<https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2021/04/16/estancamiento-de-la-educacion-especial-durante-la-pandemia.html>

Waitoller, F. R. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión*, (pp. 19-34). Dykinson

Yáñez, C. Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C. y Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediátrica*. (4)92, 519-25. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>