

Propuesta de mejora al protocolo de seguridad para personas del espectro autista de un establecimiento educacional de Lota

IMPROVEMENT PROPOSAL OF THE SECURITY PROTOCOL FOR PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM AT AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN LOTA

María Paz Durán-Rebolledo*, Bárbara Regina Valenzuela-Zambrano**, Magdalena Sofía Aravena-Moraga*** y Ricardo Martínez-Romero****

Resumen: En un contexto educativo donde aumenta la matrícula de estudiantes del espectro autista, persisten desafíos institucionales y estructurales que dificultan la inclusión. Esta investigación estudia el caso de un liceo público de la comuna de Lota, Chile, y desarrolla una propuesta de mejora. Este establecimiento, con un 7% de estudiantes autistas, cuenta con barreras significativas para garantizar la seguridad en situaciones de emergencia. A través de una metodología cualitativa descriptiva, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes (3), estudiantes autistas (2) y apoderados (2), identificándose barreras en la accesibilidad física, cognitiva y sensorial. Los resultados revelan la necesidad de adaptar el Protocolo Institucional de Seguridad Escolar (PISE) mediante acciones como la incorporación de señalética pictográfica, la diversificación de alarmas, la realización de simulacros inclusivos y la generación de espacios participativos para la toma de decisiones. La propuesta se fundamenta en el enfoque de accesibilidad universal, en la legislación nacional e internacional sobre inclusión y discapacidad, y en la promoción de una cultura preventiva de seguridad escolar. La actualización de este protocolo se presenta como una vía concreta para avanzar hacia una educación inclusiva y destaca la importancia de rescatar las voces de la comunidad escolar.

Palabras claves: Inclusión; Discapacidad; Autismo; Seguridad; Barreras; Entrevista.

-
- * Magister en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción. Correo electrónico: mpduran@emlenguaje.ucsc.cl.
 - ** Doctora en Ciencias de la Educación. Académica Universidad de Concepción. Correo electrónico: bavalenz@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4230-3491>
 - *** Candidata a magister en Psicología. Académica Universidad de Concepción. Correo electrónico: maravena2018@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5547-4582>
 - **** Doctor en Psicología de la Salud y el Deporte. Académico Universidad de Concepción. Correo electrónico: rmartinez@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8030-2049>

Abstract: In an educational context where the enrollment of students on the autism spectrum is increasing, institutional and structural challenges continue to hinder inclusion. This study examines the case of a public high school in Lota, Chile, and develops a proposal for improvement. This school, with 7% of its student population diagnosed with ASD, presents significant barriers to ensuring safety during emergency situations. Using a descriptive qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with teachers (3), autistic students (2), and parents (2), identifying barriers in physical, cognitive, and sensory accessibility. The findings highlight the need to adapt the Institutional School Safety Protocol (PISE, in Spanish) through actions such as the implementation of pictographic signage, the diversification of alarms, the execution of inclusive emergency drills, and the creation of participatory spaces for decision-making. The proposal is grounded in the framework of universal accessibility, national and international legislation on inclusion and disability, and the promotion of a preventive school safety culture. Updating this protocol is a step toward advancing inclusive education and underscores the importance of amplifying the voices of the school community.

Palabras claves: Inclusion; Disability; Autism; Security; Barriers; Interviews

Recibido: 11 Junio 2025 / Aceptado: 27 Octubre 2025

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo chileno ha evidenciado un aumento sostenido en la matrícula de estudiantes con condición del espectro autista (Villaseca, 2023), lo que ha implicado nuevas exigencias para las comunidades escolares. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteraciones en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos, rigidez cognitiva y dificultades en el procesamiento sensorial (American Psychiatric Association [APA], 2014; Artigas-Pallares y Paula, 2012). Estas características, lejos de constituir una limitación intrínseca, requieren ser comprendidas desde una perspectiva de accesibilidad universal que promueva ajustes razonables, entornos comprensibles y espacios de participación efectiva (ONU, 2006; Booth y Ainscow, 2011).

Ante cambios inesperados y no anticipados, como los generados por una emergencia, las personas autistas pueden experimentar un *meltdown*, es decir, una crisis de desregulación emocional que puede manifestarse a través de llanto, gritos o conductas desadaptativas (Guerra et al., 2023). Esta respuesta refuerza la importancia de adaptar los entornos escolares y los protocolos de actuación frente a riesgos, de manera que contemplen las necesidades específicas del estudiantado neurodivergente.

La legislación chilena ha promovido políticas de inclusión que buscan garantizar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad en el sistema regular. La Ley 20.845, conocida como Ley de Inclusión Escolar, prohíbe la selección y el lucro en establecimientos con financiamiento estatal, facilitando la integración de estudiantes neurodivergentes en escuelas comunes (Gobierno de Chile, 2015). A su vez, el Decreto 170 (2010) establece los criterios para determinar estudiantes beneficiarios de subvención por Necesidades Educativas Especiales (NEE), y el Programa de Integración Escolar (PIE), regulado por el Decreto 83 (2015), orienta el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo para responder a dichas necesidades (Mineduc, 2011, 2013, 2015, 2016).

Más recientemente, la Ley 21.545 (2023) marcó un hito al reconocer de forma específica los derechos de las personas autistas, estableciendo obligaciones estatales en materia de educación, salud y sensibilización social. Sin embargo, persisten brechas estructurales que limitan el ejercicio efectivo de estos derechos, especialmente en contextos de emergencia escolar.

En Chile, el Protocolo Institucional de Seguridad Escolar (PISE) tiene como propósito orientar la planificación y ejecución de acciones preventivas y de respuesta frente a riesgos naturales o antrópicos (Mineduc y ONEMI, 2017; Mineduc, 2019). Si bien se trata de un instrumento obligatorio, su formato estandarizado no considera adecuaciones específicas para estudiantes autistas, lo que puede comprometer su seguridad y bienestar. Este estudio plantea que elementos como el lenguaje, la presentación de las instrucciones y la anticipación de rutinas deben ser adaptados para asegurar la accesibilidad del protocolo, entendida como la posibilidad de comprender y ejecutar las acciones definidas, de manera clara, previsible y respetuosa de la diversidad.

De acuerdo con la revisión de la literatura realizada es posible establecer que existe un vacío académico respecto a accesibilidad para personas autistas en contextos de emergencia. Existe un texto español para la gestión de emergencias y evacuación accesible en entornos forestales (González Perea et al, 2022). Asimismo, una guía sobre accesibilidad y seguridad en casos de emergencias en edificios sociales y sanitarios, la cual también es de España (Carpio, 2016). En ambos se plantean adecuaciones para personas autistas, sin embargo, no fue posible encontrar revisiones de literatura o investigaciones exhaustivas respecto a la accesibilidad en seguridad para aquella población.

Por otro lado, la accesibilidad según Castellón et al (2020), comprende cuatro dimensiones fundamentales: cognitiva, física, sensorial, y simbólica. Para motivos de esta investigación solo se considerarán las primeras tres:

- **Accesibilidad cognitiva:** se refiere al grado de acceso a la información. Implica que textos, carteles, tecnología y pictogramas sean comprensibles para todas las personas, especialmente aquellas con dificultades de atención, memoria o comprensión verbal (Berdud et al., 2014).
- **Accesibilidad física:** refiere a que los espacios y elementos del entorno puedan ser utilizados por personas con diferentes necesidades de movilidad. Según Castellón et al (2020) es el tipo de accesibilidad más visibilizada.

- **Accesibilidad sensorial:** apunta a que el entorno sea usable por personas con necesidades auditivas o visuales, contemplando adaptaciones como señaléticas visuales o alarmas alternativas. Se posicionaría entre la física y la cognitiva (Castellón et al., 2020).

La accesibilidad cognitiva adquiere un rol central en situaciones de emergencia. Erena et al. (2022) proponen el uso de señalética pictográfica universal y diferenciada como herramienta clave para facilitar el entendimiento y la toma de decisiones. Por su parte, Dowse (2021) sostiene que el diseño de estos apoyos visuales debe ser consultivo, incorporando la experiencia directa de las personas usuarias y el conocimiento técnico de equipos especializados.

A pesar de los avances normativos, existe una brecha importante en la implementación de mecanismos que garanticen la participación y seguridad de estudiantes autistas en situaciones de emergencia. Esta investigación surge precisamente de esa tensión: entre el discurso inclusivo de las políticas públicas y las prácticas escolares que aún no logran materializar dicha inclusión de forma efectiva. El estudio se centra en un liceo público de la comuna de Lota, región del Biobío, que cuenta con un 7 % de estudiantes con diagnóstico de TEA, cifra superior al promedio nacional. A través de una aproximación cualitativa y participativa, esta investigación se propuso identificar las barreras de accesibilidad presentes en el PISE y diseñar una propuesta de mejora que contribuya a consolidar una cultura preventiva inclusiva, comprometida con la neurodiversidad.

Antecedentes del contexto

La investigación se llevó a cabo en la comuna de Lota, región del Biobío, una zona marcada por un pasado minero y afectada por transformaciones socioeconómicas tras el cierre de las faenas carboníferas. Durante la recolección de datos, el sistema educativo local estaba bajo administración del Departamento de Educación Municipal (DEM), pasando a depender del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Andalién Costa en 2024. El 86 % de los establecimientos educacionales de la comuna recibía el 100 % de la Subvención Escolar Preferencial, lo que refleja altos niveles de vulnerabilidad (PADEM Lota 2023, citado en Durán 2024).

El estudio se centró en un liceo científico-humanista con más de cien años de historia, que imparte educación desde nivel preescolar hasta cuarto medio y cuenta con un Programa de Integración Escolar. Al momento del estudio, su matrícula alcanzaba los 531 estudiantes, de los cuales un 7% tenía diagnóstico de TEA, porcentaje que supera el promedio nacional. Asimismo, el 77,2 % del alumnado era considerado prioritario, cifra superior al promedio comunal (Gobierno de Chile, 2023). Este escenario da cuenta de condiciones estructurales y sociales complejas que tensionan la implementación de políticas de inclusión.

En términos de infraestructura, el establecimiento se ubica en una zona patrimonial, lo que impone restricciones legales para realizar modificaciones arquitectónicas. Conforme a la normativa vigente, toda intervención debe contar con la autorización del

Consejo de Monumentos Nacionales (Gobierno de Chile, 1970). Esta condición refuerza la necesidad de diseñar estrategias de accesibilidad y seguridad que resguarden simultáneamente la protección del patrimonio y la integridad de la comunidad educativa.

La convergencia de los factores de alta vulnerabilidad social, una proporción relevante de estudiantes autistas y restricciones en la infraestructura física genera un escenario especialmente desafiante para la implementación de protocolos de emergencia escolares. En este contexto, avanzar hacia un Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE) que contemple criterios de accesibilidad universal se vuelve no solo deseable, sino urgente, para garantizar el derecho a la seguridad y a una educación inclusiva del estudiantado neurodivergente.

Objetivos de la investigación

Actualizar el Protocolo Interno de Seguridad Escolar (PISE) de un liceo de la comuna de Lota, incorporando criterios de accesibilidad cognitiva, física y sensorial para estudiantes con condición del espectro autista, a partir de la percepción de apoderados/as, docentes y estudiantes autistas.

Objetivos específicos:

1. Identificar las barreras en accesibilidad cognitiva, física y sensorial presentes en el protocolo PISE vigente, según la percepción de apoderados/as, docentes y estudiantes autistas.
2. Reconocer los aspectos favorables en términos de accesibilidad cognitiva, física y sensorial del protocolo PISE vigente, según la percepción de apoderados/as, docentes y estudiantes autistas.
3. Diseñar una propuesta participativa de actualización del protocolo PISE que considere criterios de accesibilidad para personas con condición del espectro autista.

Métodos

Diseño de investigación

Este estudio adopta un diseño cualitativo de tipo descriptivo, orientado a comprender las percepciones y experiencias de actores educativos respecto a la accesibilidad del protocolo de seguridad escolar para estudiantes autistas (Hernández et al. 2014). Esta perspectiva permite analizar fenómenos en profundidad dentro de contextos específicos, considerando factores culturales e institucionales que influyen en su configuración.

Participantes

La muestra fue de tipo intencional y estuvo compuesta por siete integrantes de la comunidad educativa de un liceo científico-humanista de la comuna de Lota. Participaron tres docentes, dos apoderados/as y dos estudiantes autistas. La selección de los sujetos respondió a criterios de pertinencia para los objetivos del estudio y a la capacidad de los participantes para aportar información significativa desde sus respectivas experiencias y roles dentro del establecimiento.

El número de entrevistas se definió en función del criterio de saturación teórica, entendido como el punto en el que la incorporación de nuevos datos deja de aportar elementos sustantivamente diferentes al análisis, generándose redundancia en los discursos (Izcara 2014). En la Tabla 1 se presentan los principales antecedentes socio-demográficos de las personas entrevistadas.

Tabla 1:
Datos demográficos de participantes

Participante	Edad	Género	Pregunta	Respuesta
Docente 1	33	Masculino	¿Posee jefatura?	Sí
			¿Qué curso?	Primer medio
			¿En qué niveles se desempeña?	Segundo ciclo y enseñanza media
Docente 2	36	Femenino	¿Posee jefatura?	Si
			¿Qué curso?	Séptimo
			¿En qué niveles se desempeña?	Primer ciclo, segundo ciclo, y enseñanza media
Docente 3	41	Femenino	¿Posee jefatura?	No
			¿Qué curso?	-
			¿En qué niveles se desempeña?	Enseñanza media
Estudiante 1	16	Masculino	Curso	Tercero medio
Estudiante 2	16	Femenino	Curso	Tercero medio
Apoderado 1	50	Masculino	Curso de estudiante	Tercero medio
			Relación con estudiante	Padre
Apoderado 2	48	Femenino	Curso de estudiante	Tercero medio
			Relación con estudiante	Madre

Técnica de recolección de datos

La presente investigación utilizó entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de datos, debido a su idoneidad para explorar experiencias subjetivas en profundidad mediante un guion temático previamente elaborado, que permite flexibilidad en la formulación de preguntas abiertas y el desarrollo fluido del diálogo (Folgueiras 2016). Se utilizaron tres guiones distintos, uno para apoderados/as, otro para docentes, y otro para estudiantes.

Algunos ejemplos de preguntas fueron:

- Apoderados/as: ¿Sabe qué es lo que tiene que hacer su hijo/hija/tutelado/a ante una situación de emergencia o un eventual desastre que ocurra en la escuela?
- Docentes: ¿Qué elementos del actual accionar del establecimiento ante situaciones de emergencias y/o desastres considera que le faltan o no están presentes para asegurar la accesibilidad universal en temas de emergencias y desastres (cognitiva, física y/o sensorial) de personas del espectro autista? Explique el porqué.
- Estudiantes: en caso de que sucediera hipotéticamente un terremoto y tú estás en clases en ese momento ¿Puedes describirme lo que tienes que hacer, para ponerte a salvo o estar seguro en esa situación?

El guion fue sometido a un proceso de validación por juicio de personas expertas, incluyendo dos académicos/as universitarios/as, una docente de educación diferencial con experiencia en cargos directivos, y un docente de la Universidad de Concepción. La aplicación de las entrevistas se realizó previa firma de los consentimientos informados por parte de las y los participantes, así como por la institución educativa, resguardando los principios éticos fundamentales en estudios con personas.

Análisis de los datos

El análisis de la información se desarrolló mediante una estrategia cualitativa de tipo mixto, que combinó aproximaciones inductivas y deductivas. Se partió de un marco teórico que orientó la definición de categorías iniciales, al tiempo que se permitió la emergencia de nuevas categorías a partir del discurso de las y los participantes (Echeverría 2005; Hernández et al. 2014). Esta flexibilidad analítica facilitó la identificación de patrones temáticos relevantes y la construcción interpretativa de los hallazgos.

Consideraciones éticas

El estudio se llevó a cabo conforme a los lineamientos éticos establecidos por la Declaración de Helsinki, garantizando la confidencialidad de las identidades, el anonimato de las fuentes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos (World Medical Association, 2013). En coherencia con estos principios, se reconoció que la confianza mutua y el resguardo de la confidencialidad constituyen elementos esenciales en el desarrollo de entrevistas en contextos educativos sensibles (Merlinsky 2006).

Resultados

El análisis cualitativo de la información permitió identificar cuatro categorías principales: accesibilidad física, cognitiva, sensorial y flujo de la información (Tabla 2). Entre ellas, la accesibilidad cognitiva fue la más recurrente en los relatos de los y las participantes. Asimismo, emergió una categoría no prevista inicialmente: el flujo de la información, destacada por su relevancia transversal en el abordaje de la seguridad escolar.

Tabla 2:

Síntesis de resultados de entrevista semiestructurada

Categoría	Resultados
Accesibilidad Física	<ul style="list-style-type: none"> El edificio que alberga el liceo presenta dificultades en su acceso debido a su antigüedad. No están delimitadas con claridad las zonas y espacios seguros del establecimiento. Los accesos al segundo nivel son nulos, para estudiantes con movilidad reducida. No hay salas para realizar la contención emocional en caso de meltdown de estudiantado TEA o Desregulación Emocional y Conductual [DEC] en caso de otros diagnósticos.
Accesibilidad cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Es necesario realizar adaptaciones al protocolo de seguridad institucional PISE, para que sea comprensible por personas TEA con y sin discapacidad cognitiva asociada. Es necesario implementar señalética pictográfica en el establecimiento para mejorar la comprensión de las instrucciones sobre seguridad. Se necesita dar periodicidad a las prácticas de seguridad (simulacros) con la finalidad de crear rutinas en las y los estudiantes. Para enseñar sobre seguridad escolar y accionar ante emergencias y/o desastres se deberían implementar campañas digitales y charlas expositivas. Toda la comunidad educativa debe estar capacitada para trabajar y relacionarse con estudiantes autistas.
Accesibilidad Sensorial	<ul style="list-style-type: none"> Es necesario familiarizar a las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista con las alarmas (sonidos inesperados y fuertes) con la finalidad de evitar desregulaciones o en su defecto cambiar el sonido por otro más amigable para el colectivo. Se necesita implementar una alarma adicional a la sonora (luces). De no existir la posibilidad de tener otra alternativa a la alarma sonora las salas deben contar con audífonos mitigadores de ruido.
Flujo de la información	<ul style="list-style-type: none"> El protocolo de seguridad debe ser conocido por toda la comunidad educativa**. El protocolo de seguridad debe ser entregado a las y los apoderados y socializado en las instancias pertinentes**. Las adaptaciones al protocolo de seguridad PISE deben realizarse en instancias multi estamentales con la finalidad integrar a toda la comunidad educativa con la finalidad de poder realizar en estas instancias diagnósticos participativos**. Las y los apoderados deben acercarse a informar las posibles dificultades de seguridad de sus estudiantes TEA, con la finalidad de que la institución pueda responder a la emergencia**.

**categorías emergentes. Nota. Elaboración propia.

Accesibilidad física

Se evidenciaron múltiples barreras estructurales vinculadas a las condiciones del edificio escolar. Las personas participantes señalaron la ausencia de señalización en zonas de evacuación, la falta de accesos habilitados para situaciones de emergencia, y el deterioro general de la infraestructura. Un docente advirtió: “Es un edificio antiguo [...] no hay redes húmedas, tampoco estamos señalizados [...] hay un solo acceso, los demás están cerrados” (Docente 3). Esta percepción fue compartida por un apoderado: “No me he dado cuenta [...] no sé si están definidas las zonas de evacuación” (Apoderado 1).

Adicionalmente, se reportaron desniveles en el piso como fuente de riesgo durante las evacuaciones, generando caídas y contusiones, especialmente en estudiantes más pequeños (Docente 1).

Accesibilidad cognitiva

Esta dimensión concentró el mayor número de barreras mencionadas. Se destacó la necesidad de implementar señalética pictográfica para facilitar la comprensión de los procedimientos de emergencia, especialmente entre estudiantes autistas, con discapacidad cognitiva o dificultades lectoras. Una apoderada señaló: “Se bloquean, pero al ver una imagen pueden pensar mejor y ver qué hacer” (Apoderado 2). De forma complementaria, una docente indicó: “Falta señalética a través de pictogramas, especialmente para los no verbales” (Docente 2).

El estudiantado autista manifestó desconocer conceptos clave como “emergencia” y “desastre”, lo que evidencia la necesidad de educación sistemática en torno a la seguridad (Estudiante 1 y Estudiante 2). En esta línea, docentes sugirieron reforzamientos visuales y kinestésicos, integrados en las rutinas escolares (Docente 1 y Docente 3).

Se reportó, además, la ausencia de participación en simulacros regionales, lo que refuerza la necesidad de prácticas preventivas adaptadas (Apoderado 1). En cuanto a la formación del personal, se hizo énfasis en la capacitación de toda la comunidad escolar, incluyendo asistentes, personal de aseo y administrativos, quienes mantienen contacto cotidiano con el estudiantado (Apoderado 2). También se sugirió el uso de campañas digitales o material audiovisual como herramientas pedagógicas más efectivas para este contexto (Estudiante 2).

Accesibilidad sensorial

Las barreras sensoriales se vinculan principalmente a la hipersensibilidad auditiva de algunos estudiantes autistas. Las alarmas sonoras de alta intensidad fueron señaladas como detonantes de malestar, dificultando una respuesta segura ante emergencias: “Cómo le explicamos a un estudiante que el ruido es para avisar que están seguros y no para reventarles los oídos” (Docente 2). Frente a ello, se propuso la incorporación de sistemas visuales alternativos como luces de alarma, así como señalética complementaria para guiar los desplazamientos (Docente 2).

También se identificó como necesidad urgente la formación del personal en el manejo de crisis emocionales, como el *meltdown*, durante situaciones de emergencia. Un apoderado expresó preocupación ante posibles escenarios de abandono o falta de contención: “¿Los van a dejar abandonados? ¿Y se van a preocupar del resto?” (Apoderado 1).

Flujo de la información

Finalmente, se identificaron importantes barreras en la circulación de información sobre el Protocolo Institucional de Seguridad Escolar (PISE). Apoderados y docentes manifestaron desconocimiento general respecto a su contenido y aplicación, lo cual sugiere la ausencia de espacios formativos y de socialización del protocolo (Apoderado 1 y Docente 2).

Se observó además una comunicación limitada entre familias y escuela en torno a las necesidades específicas del estudiantado autistas. Una docente enfatizó la importancia de recibir información desde los apoderados para ajustar los procedimientos de seguridad (Docente 1). En consecuencia, apoderados/as propusieron generar jornadas participativas, enfocadas exclusivamente en familias de estudiantes autistas, que permitan construir diagnósticos compartidos y protocolos contextualizados (Apoderado 1 y Apoderado 2).

En ese sentido, es posible establecer que es imperante abrir los canales comunicativos, así también las instancias de participación para poder concientizar y difundir los puntos importantes relacionado a las necesidades de seguridad de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista en el establecimiento.

Propuesta de mejora

La propuesta de mejora se orienta a eliminar progresivamente las barreras de seguridad presentes en el establecimiento, garantizando condiciones de accesibilidad para estudiantes con condición del espectro autista. Para ello, se plantea una implementación gradual, estructurada en siete fases sucesivas a desarrollar durante aproximadamente un año y medio. Este período excluye los recesos escolares de julio y septiembre y considera una frecuencia semanal o quincenal de actividades, con sesiones de entre 45 y 90 minutos. En el caso de las dirigidas específicamente al estudiantado, estas no superarán los 45 minutos, respetando sus tiempos de atención y participación.

El eje metodológico de esta propuesta es el diálogo participativo, una estrategia que se nutre de la filosofía, la educación popular y la comunicación dialógica. Desde la pedagogía crítica, Freire entiende el diálogo como una práctica transformadora que articula acción y reflexión, reconociendo las voces y experiencias de los sujetos implicados (Delgado et al, 2008). Complementariamente, Senge (en Fulmer y Keys, 1998) plantea que construir una visión compartida requiere habilidades colectivas para evitar la imposición de perspectivas individuales, generando compromisos sostenibles.

En coherencia con estos principios, se plantea una ruta de trabajo dividida en siete fases:

1. Concientización interna, a través de procesos reflexivos con equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias.
2. Diagnóstico participativo, que permita analizar colectivamente las barreras y fortalezas del protocolo vigente.
3. Difusión de resultados, como mecanismo de transparencia y corresponsabilidad.
4. Implementación de adaptaciones al protocolo PISE, con énfasis en accesibilidad cognitiva, física y sensorial.
5. Evaluación del impacto, centrada en las experiencias del estudiantado autista.
6. Ajustes finales al protocolo, según retroalimentación interna.
7. Socialización comunitaria y sostenibilidad, para fortalecer una cultura preventiva inclusiva.

Estas fases se desarrollarán mediante espacios de diálogo con actores clave de la comunidad educativa, promoviendo decisiones colaborativas, informadas y contextualizadas. Esta estrategia responde a los llamados actuales en educación a garantizar la accesibilidad universal desde un enfoque interseccional y participativo. El detalle específico de cada fase se presenta en las tablas 3, 4, 5 y 6 de este estudio.

Tabla 3:

Fase 1 – Concientización y difusión interna “Trabajo reflexivo entre el equipo directivo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados sobre actualización de protocolo PISE”.

R1: Las y los docentes, directivos, representantes [CGPA] [CEAL] y asistentes de la educación establecen los lineamientos que debería tener una visión compartida en relación con la seguridad y el autismo		
Actividades	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Actividad: grupo focal. Responsables: coordinadores de ciclo y representante de las y los asistentes de la educación. Participantes: docentes directivos asistentes, representantes [CGPA] [CEAL]. Tiempo estimado: 90 minutos	El 90% de las y los participantes se implican activamente de la instancia estableciendo la segunda instancia de trabajo colaborativo, en la unidad educativa. El 100% de las instancias (realizadas por grupos) establece los lineamientos base para construir una visión compartida. Un 80% de las personas que participan de la actividad manifiesta una posible modificación y/o adaptación al protocolo de seguridad institucional.	Listas de asistencia. Fotografías de la actividad. Actas de conclusiones y reflexiones.

Tabla 3. Fase 1 – Concientización y difusión interna “Trabajo reflexivo entre el equipo directivo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados sobre actualización de protocolo PISE” (Continuación).

<p>R2: Las y los participantes se reúnen a analizar, conocer y reflexionar en relación con las principales conclusiones y trabajan en esta instancia para construir participativamente una visión compartida. Además, en esta instancia las y los participantes conocen el proyecto de mejora a implementarse, participantes y responsables.</p>		
<p>Actividad: plenario participativo. Responsables: coordinadores de ciclo y representante de las y los asistentes de la educación. Participantes: docentes directivos asistentes, representantes [CGPA] [CEAL] Tiempo estimado: 90 minutos</p>	<p>El 90 % de las y los convocados participa de la actividad. Estableciendo una tercera instancia de trabajo colaborativo entre las y los miembros de la comunidad educativa. El consenso para establecer una visión compartida alcanza un 95%. El 100% de las y los participantes conoce y recibe en formato impreso el detalle, diseño y pasos a seguir del proyecto de mejora a realizar.</p>	<p>Lista de asistencia. Fotografías de la instancia. Acta de conclusiones y reflexiones. Nómina de acusó recibo proyecto de mejora.</p>
<p>R3: Concientizar a las y los estudiantes con relación al concepto de seguridad, emergencia y/o desastre</p>		
<p>Actividad: concientización a través del juego. Responsables: profesores jefes, docente PIE del curso, docente de asignatura sin jefatura. Participantes: estudiantes de primer ciclo. Tiempo estimado: 45 minutos por curso.</p>	<p>El 90% de las y los estudiantes participan activamente de las instancias. El 85% del estudiantado de segundo ciclo y enseñanza media tienen nociones importantes en relación con el qué hacer ante situaciones de emergencia y/o desastre. El 80% de las y los estudiantes tiene conciencia de la importancia del poseer un protocolo de seguridad. Aproximadamente un 70% del estudiantado comprende y se apropia de las implicancias de la condición del espectro autista en situaciones de seguridad.</p>	<p>Fotografías de la actividad. Planificación y lecciónario LIRMI, asignatura de orientación y consejo de curso. Asistencia asignatura. Reflexiones estudiantes. Observaciones docentes. Resultados encuestas (cuando corresponda).</p>
<p>R4: Concientizar a las y los estudiantes con relación al concepto de autismo y seguridad</p>		
<p>Actividad: Cuentacuentos sobre autismo y reflexión. Responsables: Profesores jefes, docente PIE del curso, docente de asignatura sin jefatura. Participantes: Estudiantes de primer ciclo. Tiempo estimado: 45 minutos.</p>	<p>El 90% de las y los estudiantes participa activamente de la instancia de concientización. El 70% del estudiantado comprende la importancia de ser una escuela inclusiva. Un 75% de las y los importantes comprende la importancia de la relación seguridad y autismo.</p>	<p>Fotografías de la actividad. Planificación y lecciónario LIRMI, asignatura de orientación y consejo de curso. Asistencia asignatura. Reflexiones estudiantes. Observaciones docentes. Resultados encuestas (cuando corresponda).</p>

Tabla 3. Fase 1 – Concientización y difusión interna “Trabajo reflexivo entre el equipo directivo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados sobre actualización de protocolo PISE” (Continuación).

R5: Las y los estudiantes realizan asociaciones entre la relación entre autismo y seguridad y cómo la institución podría responder a estas necesidades		
Actividad: juego sobre seguridad ¿qué harías en esta situación? Responsables: profesores jefes, docente PIE del curso, docente de asignatura sin jefatura. Participantes: estudiantes de primer ciclo. Tiempo estimado: 45 minutos por curso.	El 80% de las y los estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media comprende la importancia de realizar adaptaciones al protocolo de seguridad institucional con la finalidad de brindar garantías a las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista. El 75 % del estudiantado está dispuesto/a a participar de instancias en las cuales se les capacite sobre seguridad y autismo. Aproximadamente un 80% de las y los estudiantes comprende y se apropia de las implicancias de la condición del espectro autista en situaciones de seguridad.	Fotografías de la actividad. Planificación y lecciónario LIRMI, asignatura de orientación y consejo de curso. Asistencia asignatura. Reflexiones estudiantes. Observaciones docentes Respuestas estudiantes.
Actividad: diálogo participativo ¿cómo ayudarías a tu compañero/a autista en una situación de emergencia? Responsables: profesores jefes, docente PIE del curso, docente de asignatura sin jefatura. Participantes: estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media. Tiempo estimado: 45 minutos por curso.		
R6: Las y los apoderados reflexionan en relación con el concepto de seguridad y autismo		
Actividad: escuela para padres “Seguridad y participación”. Responsables: encargado/a PISE, Convivencia (Suministro de insumos). Ejecución: docente jefe. Participantes: apoderados/as. Tiempo estimado: 45 minutos en reunión de apoderados/as.	El 80% de los apoderados participa activamente de la actividad. Un porcentaje superior a un 70% comprende la importancia de velar por la seguridad de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista. Un 60% de las y los apoderados/as participantes comprende y se apropia de las implicancias de la condición del espectro autista en situaciones de seguridad.	Fotografías de la actividad. Planificación y lecciónario LIRMI apartado reuniones de apoderados. Lista de asistencia reunión de apoderados. Reflexiones apoderadas (acta de reunión) Observaciones docentes Respuestas encuestas apoderados/as.
Actividad: ampliado para padres “Diálogos sobre seguridad y autismo”. Responsables: equipo directivo y de convivencia escolar, encargado/a PISE, coordinador/a PIE, docentes jefes. Participantes: apoderados/as. Tiempo estimado: 60 minutos.	Un porcentaje mayor al 65% de las y los apoderados/as participa activamente de la actividad. Un 80% de todos los niveles de la comunidad tiene representación significativa en la actividad. Aproximadamente, un 75% de las y los participantes comparten la totalidad de la visión compartida, en relación a seguridad y autismo. Cerca de un 75% de las y los apoderados/as comprende y se apropia de las implicancias de la condición del espectro autista en situaciones de seguridad.	Fotografías de la actividad. Lista de asistencia. Acta de la actividad. Encuesta final
R7: Las y los apoderados en conjunto elaboran una visión compartida		

Nota: elaboración propia.

Tabla 4:

Fase 2 – “Diagnóstico, análisis y difusión de los resultados”

R1: Por medio del análisis de datos se logra establecer una visión compartida en relación con los conceptos de seguridad y autismo		
Actividades	Indicadores de resultados	Medios de verificación
<p>Actividad: análisis de datos recogidos. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, Equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado PISE, representantes [CGPA] [CEAL]. Tiempo estimado: 60 minutos.</p>	<p>Un porcentaje mayor al 80% de la visión compartida fue construida a base de los resultados expuestos previamente.</p>	<p>Acta de asistencia. Acta de reunión. Creación de una visión compartida en relación a los datos.</p>
R2: Determinar el estado del conocimiento de seguridad de la comunidad educativa		
<p>Actividad: análisis de datos recogidos. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, Equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE, representantes [CGPA] [CEAL]. Tiempo estimado: 60 minutos.</p>	<p>Se establece claramente el porcentaje de conocimiento de seguridad que poseen: Apoderados/as Estudiantes. Se establecen los posibles lineamientos a seguir con relación a las posibles adaptaciones al protocolo PISE.</p>	<p>Acta de asistencia. Acta de reunión y acuerdos.</p>
R3: Difundir resultados y visiones compartidas y asignar tareas		
<p>Actividad: difusión de resultados, visión y próximos pasos. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, Equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE. Tiempo estimado: 90 minutos.</p>	<p>Aproximadamente, el 85% de la comunidad educativa conoce la visión compartida. Alrededor de un 70% de la comunidad educativa logra visualizar la importancia de dar soluciones a las necesidades de seguridad de Las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista. Aumentar progresivamente las prácticas de trabajo colaborativo y articulaciones ya sea entre estamentos y/o asignaturas.</p>	<p>Lista de asistencia. Fotos de la actividad. Acta de registro.</p>
<p>Actividad: difusión de resultados, y creación de árbol de ideas ¿cómo podemos ayudar a cumplir esta visión? Responsables: docentes jefes, profesores/as de asignatura sin jefatura, docente PIE del nivel. Participantes: estudiantes de primer y segundo ciclo, y enseñanza media Tiempo estimado: 90 minutos por curso.</p>	<p></p>	<p>Lista de asistencia. LIRMI. Fotos de la actividad. Acta de registro actividades (observación docente). Árbol de las ideas.</p>
<p>Actividad: escuela para padres, socialización de nueva visión. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, equipo directivo, coordinador/a PIE, docentes jefes asistentes de la educación, encargado/a PISE. Participantes: apoderados/as. Tiempo estimado: 90 minutos.</p>	<p></p>	<p>Lista de asistencia. Fotos de la actividad. Acta de registro. Árbol de ideas.</p>

Nota: elaboración propia

Tabla 5:

Fase 3 – “Implementación y puesta en marcha de adaptaciones PISE”

R1: La comunidad educativa realiza un trabajo colaborativo e interdisciplinario para determinar las nuevas señaléticas y/o adaptaciones al protocolo de seguridad PISE		
Actividades	Indicadores de resultados	Medios de verificación
<p>Actividad: realizar adaptaciones y crear pictografías, dibujos, delimitación de espacios.</p> <p>Responsables: encargado/a PISE, encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, equipo directivo.</p> <p>Participantes: coordinadores/as de ciclo coordinador/a PIE, convivencia escolar, representantes asistentes profesionales de la educación, representantes asistentes de la educación, representante centro general de padres, madres y apoderados., representante CEAL.</p> <p>Tiempo estimado: 90 minutos (2 sesiones)</p>	<p>El 85% de las y los participantes evidencia estar conforme con las adaptaciones realizadas al protocolo de seguridad. El 90% de los estamentos presenta representación en las actividades.</p> <p>Aproximadamente un 80% de las acciones implementadas promueve prácticas de trabajo interdisciplinario, trabajo colaborativo y visión compartida entre las y los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Un 85% de las modificaciones y/o adaptaciones al protocolo de seguridad integral institucional PISE, se realizaron a partir de los datos emanados en las instancias previas.</p>	<p>Lista de asistencia.</p> <p>Acta de reuniones.</p> <p>Fotografías de las actividades.</p> <p>Producción y elaboración de las adaptaciones.</p> <p>Formación de redes para el trabajo colaborativo e interdisciplinario.</p>
R2: Planificación de simulacros y actividades que refuerzan la visión compartida de seguridad y se potencien los trabajos interdisciplinarios para alcanzar seguridad e inclusión de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista. Además de la implementación de la señalética pictográfica, entrega de audífonos de disminución de impacto sensorial y delimitación de los espacios de la unidad educativa, entre otras adaptaciones		
<p>Actividad: planificación de simulacros.</p> <p>Responsables: encargado/a de seguridad.</p> <p>encargado/a del proyecto de mejora</p> <p>Participantes: equipo de gestión., coordinadores/as de ciclo, representantes asistentes profesionales de la educación, representantes asistentes de la educación, representante CEAL.</p> <p>Tiempo estimado: 90 minutos (2 sesiones).</p>	<p>Las actividades planificadas, un 80% esta consensuada y dialogada con la comunidad educativa. Un porcentaje mayor al 50% de los simulacros realizados no será informado. El 70% de las señaléticas responden a las necesidades cognitivas de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista. El 100% de los cursos del establecimiento educacional dispone de audífonos de reducción de impacto sensorial. El 80% de las instalaciones en el establecimiento educacional posee delimitación adaptada para las y los estudiantes autistas.</p>	<p>Listado de asistencia Fotografías de la actividad.</p> <p>Carta GANT de planificación de simulacros.</p> <p>Implementación de la señalética y delimitación de espacios (emanada de instancias anteriores) PPT explicativo del protocolo de seguridad PISE.</p>

Tabla 5. Fase 3 – “Implementación y puesta en marcha de adaptaciones PISE”

R3: Difusión de las actividades y puesta en marcha del protocolo de seguridad PISE y sus nuevas adaptaciones		
Actividad: diálogo sobre adaptaciones y socialización de pictografías. Responsables: profesora/profesor jefe del nivel, educadora diferencial del nivel. Participantes: estudiantes de primer ciclo, segundo ciclo y enseñanza media. Tiempo estimado: 45 minutos (2 sesiones por curso).	Por medio de la realización de simulacros se pueden evaluar en un 80% el impacto de las prácticas de seguridad en las y los estudiantes autistas pertenecientes a la comunidad educativa. Se espera que un 85% de las y los miembros de la comunidad educativa participen activamente de las instancias de difusión, participación e implementación del protocolo de seguridad institucional. Se refuerzan en un 60% las prácticas colaborativas e interdisciplinarias entre las y los funcionarios del establecimiento educacional. El alcance informativo del protocolo de seguridad alcanza un 70% mínimo en la comunidad educativa. Los canales comunicativos se refuerzan en un 50% para la difusión del protocolo de seguridad institucional.	Lista de asistencia LIRMI. Planificación asignatura de orientación y consejo de curso. PPT explicativo de las adaptaciones. Acta de reflexiones. Fotografías de la actividad.
Actividad: charla informativa e inductiva. Responsables: encargado/a de seguridad, encargado/a del proyecto de mejora, equipo directivo, coordinador/a PIE. Participantes: docentes y asistentes de la educación. Tiempo estimado: 45 minutos (2 sesiones).		Lista de asistencia. Fotografías de la actividad. Acta del consejo.
R4: Participación e implementación de la dinámica de seguridad en los simulacros institucionales		
Actividad: simulacros y encuestas. Responsables: encargado/a de seguridad, equipo directivo, docentes de aula. Participantes: docentes y estudiantes. Tiempo estimado: 20 minutos (las veces que se consideren pertinentes).	El 85% de las y los miembros de la comunidad educativa participa activamente de la realización de los simulacros. Las prácticas de seguridad aumentan su despliegue en un 75%. La implementación de señalética pictográfica ha disminuido los índices de accidentes en la institución en un 15%. El tiempo de respuesta ante simulacros de emergencia y/o desastre ha mejorado significativamente. La delimitación y el conocimiento de las vías de evacuación mitigado los accidentes escolares en un 20%. Un porcentaje mayor al 80% de las y los miembros de la comunidad educativa conoce las acciones que hay que hacer ante un posible escenario de emergencia y/o desastre. Las prácticas de trabajo colaborativo e interdisciplinario han aumentado en un 30% con tendencia al alza. En el simulacro no anunciado la respuesta de la comunidad educativa alcanzo un 70% de participación de estudiantes pertenecientes al espectro autista.	Lista de asistencia de los cursos. Fotografías Actas de simulacro Resultados encuesta.

Nota: elaboración propia

Tabla 6

Fase 4 – “Análisis del impacto de la implementación del nuevo protocolo PISE en la población estudiantil del espectro autista”

<p>R1: Evaluar y determinar los posibles impactos e implicancias del proyecto, desde la perspectiva de la seguridad de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista</p>	<p>Actividades Actividad: análisis de la implementación. Responsables: persona encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores/as de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE. Tiempo estimado: 90 minutos.</p>	<p>Indicadores de resultados Un porcentaje superior al 60% de la comunidad educativa se siente satisfecha con las adaptaciones realizadas al protocolo de seguridad. La participación de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista en simulacros ha ido en un aumento exponencial. El índice de accidentes en la unidad educativa ha disminuido en un 20 % desde la implementación de las adaptaciones/modificaciones al protocolo de seguridad.</p>	<p>Medios de verificación Lista de asistencia. Actas de reunión. Análisis de los resultados encuestas. Fotografía de la actividad.</p>
<p>R2: Las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista evalúan la pertinencia de las adaptaciones realizadas al protocolo de seguridad integral PISE</p>	<p>Actividades Actividad: evaluación de adaptaciones. Responsables: docente PIE. Participantes: estudiantes en el espectro autista. Tiempo estimado: 45 minutos.</p>	<p>Indicadores de resultados Un 90 % de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista participa de la evaluación a las adaptaciones al protocolo de seguridad institucional. Aproximadamente un 75% de las y los beneficiarios de las adaptaciones realizadas manifiesta sentirse conforme con estas. Un 25 % de las y los estudiantes pertenecientes al espectro autista afirma necesitar apoyos adicionales a los ya implementados.</p>	<p>Medios de verificación Encuesta de evaluación. Entrevista con la docente diferencial.</p>
<p>R3: Evaluar y determinar la apropiación de la visión compartida con relación al concepto de seguridad en la unidad educativa</p>	<p>Actividades Actividad: análisis de resultados asociados a la visión compartida. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, y equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores/as de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE. Tiempo estimado: 90 minutos.</p>	<p>Indicadores de resultados El 75% de las y los miembros de la comunidad tienen nociones unánimes en relación a temas de seguridad y autismo (visión compartida). El 80% de las y los apoderados y/o tutores de estudiantes pertenecientes al espectro autistas sienten que la unidad educativa responde a las necesidades de seguridad de sus estudiantes. La tasa de accidentes escolares en la unidad educativa muestra una disminución exponencial.</p>	<p>Medios de verificación Acta de asistencia. Acta de acuerdos y sugerencias. Encuesta de cierre.</p>

Tabla 6. Fase 4 – “Análisis del impacto de la implementación del nuevo protocolo PISE en la población estudiantil del espectro autista”

R4: Establecer prácticas de seguridad permanentes en la unidad educativa		
Actividad: planificación de itinerario de seguridad anual. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto, y equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores/as de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE. Tiempo estimado: 90 minutos.	Se establecen en un 100% las fechas para la realización de simulacros anual (mayo 2025-mayo 2026). Se diseña una planificación tentativa de actividades que recuerden y refuerzen las acciones a realizar ante una emergencia y/o desastre.	Lista de asistencia. Fotografías de la actividad. Diseño de carta GANT de actividades asociadas a la seguridad e inclusión.
R5: Establecer posibles modificaciones que puedan surgir en relación a seguridad y estudiantes pertenecientes al espectro autista		
Actividad: análisis de implementación y determinación de posibles nuevas necesidades. Responsables: encargado/a de ejecutar el proyecto de mejora, y equipo directivo. Participantes: coordinador/a PIE, coordinadores/as de ciclo, encargado/a de convivencia escolar, equipo psicosocial, representante de las y los asistentes de la educación, representante de los profesionales asistentes de la educación, encargado/a PISE. Tiempo estimado: 90 minutos.	El 80% de las y los participantes y representantes de los estamentos establecen las posibles nuevas necesidades de seguridad que puedan surgir durante la implementación del protocolo. A partir, de las reflexiones de las y los participantes se establecen las posibles modificaciones al protocolo.	Lista de asistencia. Actas de reunión. Análisis de los resultados observados. Fotografía de la actividad.

Nota: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian tensiones significativas entre las exigencias del sistema de seguridad escolar y las necesidades particulares del estudiantado con condición del espectro autista, especialmente en contextos de riesgo como desastres naturales. Estas tensiones se manifiestan en múltiples niveles: físico, cognitivo, sensorial y comunicacional, lo cual interpela la efectiva implementación del enfoque inclusivo establecido en las políticas educativas chilenas. A pesar del incremento sostenido de la matrícula de estudiantes autistas, los ajustes en materia de seguridad escolar no han evolucionado en paralelo.

En el ámbito de la accesibilidad física, se identificaron obstáculos estructurales tales como la existencia de un único acceso al recinto, rutas de evacuación no adaptadas y servicios básicos situados en niveles sin accesibilidad universal. Estas barreras se ven acentuadas por el carácter patrimonial del inmueble, lo cual impone restricciones normativas para realizar intervenciones. Tal como señala Juncà (2011), integrar la accesibilidad universal en espacios patrimoniales requiere una comprensión profunda de las características estructurales, funcionales y estéticas del entorno, así como una aproximación interdisciplinaria que permita equilibrar conservación arquitectónica y seguridad inclusiva. Estas limitaciones justifican el diseño gradual y contextualizado de la Fase 1 de la propuesta, centrada en la sensibilización y reflexión conjunta sobre dichas restricciones.

En relación con la accesibilidad cognitiva, los resultados evidencian la ausencia de señalética pictográfica, la falta de delimitación clara de espacios seguros y la escasa implementación de simulacros adaptados. Estas barreras coinciden con lo descrito por Berdud et al. (2014) y CERMI (2021), quienes advierten que las personas con discapacidad intelectual y/o neurodivergencia enfrentan dificultades específicas en el procesamiento de información durante situaciones de emergencia. En este sentido, CERMI (2021) subraya que el diseño de entornos accesibles debe realizarse de forma participativa, incorporando tanto el conocimiento técnico de profesionales especializados como la experiencia directa de las personas usuarias. La Fase 2 y 3 de la propuesta se vinculan directamente con estos hallazgos, al considerar acciones de diagnóstico y rediseño de recursos visuales que favorezcan la comprensión y la anticipación. Sería interesante ahondar en esta temática de la mano con la Guía de Accesibilidad Cognitiva para Sistemas de Emergencia y Evacuación (López Blando, 2022).

En cuanto a la dimensión sensorial, se identificó el uso de alarmas sonoras de alta intensidad como una barrera crítica, dado su potencial para provocar episodios de desregulación emocional o *meltdown* en personas autistas (Guerra et al. 2023). Aunque el Protocolo Institucional de Seguridad Escolar define la alarma como un aviso ante situaciones inminentes, no establece criterios específicos sobre su configuración acústica, lo que entrega a cada establecimiento la posibilidad de adecuarla conforme a las características de su comunidad (Mineduc y Onemi 2017, p. 52). En este contexto, se proponen estrategias complementarias como señales visuales o el uso de audífonos atenuadores. Las Fases 3 y 4 del plan de mejora incluyen la implementación de alternativas sensoriales complementarias, como señales visuales, y la capacitación para actuar ante desregulaciones.

Una categoría emergente fue el flujo de la información, donde se evidenció desconocimiento del protocolo PISE y baja frecuencia de simulacros entre los actores de la comunidad educativa. Esta situación limita una preparación preventiva adecuada y pone de relieve la necesidad de fortalecer los canales comunicativos escuela-familia. Tal como proponen Puyol-Cortez et al. (2022), el uso reflexivo de datos institucionales debe permitir tomar decisiones pedagógicas contextualizadas, pertinentes y colaborativas, integrando a todos los niveles de gestión educativa. Las Fases 5 a 7 de la propuesta abordan estos desafíos mediante espacios de co-formación, análisis participativo y evaluación del impacto, integrando a todos los estamentos escolares.

En esta línea, la propuesta de mejora presentada se articula en torno al diálogo participativo como estrategia metodológica y política para la construcción de una visión compartida sobre seguridad escolar. Inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, esta estrategia reconoce al diálogo como un proceso de reflexión y acción colectiva que moviliza transformaciones desde las voces de quienes integran la comunidad educativa (Delgado et al, 2008). En concordancia, Senge (1998) plantea que una visión compartida no debe imponerse, sino construirse colectivamente, generando compromisos genuinos. Así, esta propuesta no solo busca ajustar técnicamente el protocolo, sino también avanzar hacia una cultura institucional centrada en la prevención, el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad en el cuidado mutuo.

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones. Se desarrolló en un único establecimiento educacional, lo que restringe la generalización de los resultados. Además, si bien se incorporaron las voces del estudiantado autista, no fue posible realizar un seguimiento longitudinal del impacto de la propuesta. Estas limitaciones abren oportunidades para futuras investigaciones que profundicen en enfoques participativos e interseccionales, incorporando nuevas variables como género, ruralidad o situación socioeconómica.

Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo identificar barreras presentes en el PISE de un liceo público de la comuna de Lota, que dificultan la participación y seguridad de estudiantes autistas, y proponer una estrategia de mejora basada en principios de accesibilidad e inclusión. Mediante una metodología cualitativa y la técnica de entrevisita semiestructurada, se reconocieron dimensiones críticas —física, cognitiva, sensorial y comunicacional— que requieren ser abordadas desde una perspectiva integral.

Como principal aporte, este estudio visibiliza un área escasamente abordada en el campo de la inclusión educativa: la necesidad de incorporar la neurodiversidad como un criterio estructurante en el diseño, implementación y evaluación de los protocolos de emergencia escolar. Al integrar las voces de docentes, apoderados y estudiantes autistas, se contribuye a ampliar el concepto de accesibilidad más allá de los ajustes físicos, incorporando dimensiones simbólicas, emocionales y comunitarias fundamentales para garantizar la participación plena.

A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta de mejora que incorpora la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa, destacando el diálogo participativo como eje articulador del proceso. Esta estrategia busca no solo adaptar técnicamente un protocolo, sino consolidar una visión compartida de seguridad escolar centrada en el cuidado mutuo, el respeto por la diversidad y el compromiso institucional con la equidad.

Si bien el estudio presenta limitaciones, como su aplicación en un único establecimiento, se proyecta como una experiencia replicable en otros liceos con características similares. Asimismo, considerando en enfoque participativo como una fortaleza, especialmente al considerar las voces estudiantiles autistas. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en enfoques participativos e interseccionales que permitan ampliar la comprensión de la inclusión en contextos de riesgo, así como evaluar el impacto de las medidas propuestas a nivel institucional y comunitario. En suma, este trabajo contribuye a visibilizar un aspecto aún poco explorado de la inclusión educativa y refuerza la urgencia de diseñar entornos escolares seguros, accesibles y comprometidos con la neurodiversidad.

En definitiva, esta investigación contribuye a abrir un nuevo campo de reflexión y acción en el cruce entre seguridad escolar e inclusión, destacando la urgencia de diseñar entornos educativos que no solo respondan ante emergencias, sino que lo hagan garantizando el derecho a la seguridad desde una perspectiva de justicia educativa y neurodiversidad.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV*. Masson, S.A. <https://universidadeafit.widen.net/s/92xgbwcldf/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales>
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Berud, M. L., Cervera, Á., Chacón, J. M., Gallardo, A., Marañón, E., Marco, A., Mirón, L., Moreno, A., Murillo, I., & Vela, A. B. (2014). *Accesibilidad Cognitiva. Guía de recomendaciones*. FEAPS. <https://plena inclusionmadrid.org/recursos/guia-recomendaciones-accesibilidad-cognitiva/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Rev. y amp. ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carpio, A. I. (2016). Guía sobre accesibilidad y seguridad para casos de emergencias en edificios sociales y sanitarios. Sevilla: s.n. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5136>
- Castellón, G. D., Palacios, C. B. S., & Fernández, F. L. R. (2020). Formación en accesibilidad desde la universidad. Reflexiones para la intervención comunitaria ante el envejecimiento de la población. *Novedades en Población*, 16(Especial). <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/497>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2022, enero 31). *Recomendaciones para promover el uso adecuado de pictogramas para la accesibilidad universal*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6510>
- Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, No. 170 (2010). <https://www.bcn.cl/leychile>
- Delgado, M., Romero, M., & Vidal, J. (Eds.). (2008). *¿Qué es la educación popular?* Ed. Caminos.
- Dowse, R. (2021). Designing and reporting pictogram research: Problems, pitfalls and lessons learnt. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 17(6), 1208-1215. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.08.013>
- Durán, M. (2024). *Inclusión educativa y gestión territorial: análisis de políticas locales en contextos de vulnerabilidad*. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Erena-Guardia, G., Solís-Campos, A., Arenas-Bernal, L., Borrero-Borrero, M. L., Cala-Gil, R., Carpio-Ponce, A. I., Conde-Carmona, T., García-Sánchez, D., Martín-Álvarez, P., Mera-Gómez, J. M., & Saldaña, D. (2022). La validación de pictogramas: el caso del catálogo de señalización accesible andaluz. *Siglo Cero*, 53(4), 165-189. <https://doi.org/10.14201/sce-ro2022534165189>
- Folgueiras, P. (2016). *Matrícula nacional de estudiantes autistas en el PIE se incrementa en más de 1.000% en los últimos ocho años* [Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (FUAN)]. <https://fuan.cl/matricula-nacional-de-estudiantes-autistas-en-el-pie-se-incrementa-en-mas-de-1-000-en-los-ultimos-ocho-anos/>

- Fulmer, R. M., & Keys, J. B. (1998). A conversation with Peter Senge: New developments in organizational learning. *Organizational Dynamics*, 27(2), 33-42. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90022-5](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90022-5)
- Gobierno de Chile. (1970). *Ley N° 17.288: Legislación sobre Monumentos Nacionales*. Diario Oficial de la República de Chile, 4 de febrero de 1970. [https://www.patrimoniocultural.gob.cl/files/2024-06/LEY-17288_04-FEB-1970%20%282%29.pdf](https://www.patrimoniocultural.gob.cl/sites/www.patrimoniocultural.gob.cl/files/2024-06/LEY-17288_04-FEB-1970%20%282%29.pdf)
- González Perea, L., González Villariny, N., & Salgado González, V. M. (2022). Libro blanco sobre gestión de emergencias y evacuación accesible en el entorno forestal. Fundación ONCE. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6640>
- Guerra, L., Pulgar, M., Mier, D., & Riquene, K. (2023, julio 24). Actualización teórica del Trastorno del Espectro Autista. *I jornada científica de profesores. I jornada científica de profesores*, La Habana, Cuba. <https://jorcienciapdcl.sld.cu/index.php/jprofesores2023/jprofesores2023/paper/view/520>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill Education.
- Hervas, A., & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 66(1), 31-38.
- Izcara, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. En *MINISTERIO DE EDUCACION*. Fontamaría. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Juncà, J. A. (2012). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, criterios y pautas*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3292>
- Ley 20.845. Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, No. 20.845 (2015). <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley 21.545. 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., No. 21.545 (2023). <https://www.bcn.cl/leychile>
- Liceo Thompson Matthews. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Liceo "Thompson Matthews"*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4958/ProyectoEducativo4958.pdf>
- López Blanco, D., Alonso Henar, J., López Mellado, S., & Martín Vicente, D. (2022). Guía de accesibilidad cognitiva. Sistemas de emergencia y evacuación. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6988>
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27. <https://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html>
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía introductoria: Respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales* (1.^a ed.). Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.orientaciones_respuestas_a_la_diversidad.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239>

- Ministerio de Educación. (2016a). *Programa de Integración Escolar PIE Ley de Inclusión 20.845: Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/20324>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Programa de Integración Escolar PIE Ley de Inclusión 20.845: Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/20324>
- Ministerio de Educación, & ONEMI. (2017a). *Plan Integral de Seguridad Escolar: Hacia una cultura del autocuidado y la prevención de riesgos: Metodología para su elaboración*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/612>
- Ministerio de Educación, & ONEMI. (2017b). *Plan Integral de Seguridad Escolar: Hacia una cultura del autocuidado y la prevención de riesgos: Metodología para su elaboración*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/612>
- Ministerio de Educación. (2019). *Resolución exenta N° 2115/2018: Actualización del Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE)*. <https://web.senapred.cl/pise/>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279628>
- Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2.ª ed.). Granica.
- Villaseca, M. (2023, junio 12). Estado de la educación especial en Chile. *Acción Educar*. <https://accioneducar.cl/estado-de-la-educacion-especial-en-chile/>
- World Medical Association. (2013). *Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>