

Diseño, validación y pilotaje de un programa virtual de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes universitarios con autismo

Claudia Pamela Guajardo SáezSubdirección de Equidad de Género e Inclusión, Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile ✉ **Enzo Fabián Alarcón Acuña**Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile ✉  (autor de correspondencia)<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.106200>

Recibido 25 de noviembre de 2025; Primera revisión 25 de enero de 2026; Aceptado 25 de mayo de 2026.

Resumen: La educación postsecundaria o universitaria constituye un desafío relevante para los jóvenes adultos con trastorno del espectro autista, en parte debido a la limitada disponibilidad de servicios de apoyo vinculados a sus necesidades en la comunicación e interacción social. Es por esto que el presente estudio describe el diseño, la validación de contenido y el pilotaje inicial de un programa de entrenamiento en la comunicación e interacción social, intervención virtual dirigida a jóvenes universitarios con autismo. En la primera fase, el programa fue construido a partir de revisiones sistemáticas y programas internacionales validados, y posteriormente evaluado por 12 expertos mediante los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, donde se obtuvo una valoración favorable. En la fase de pilotaje, participaron cuatro jóvenes con autismo; 1 hombre y 3 mujeres, a quienes se le aplicaron dos cuestionarios autoadministrados de habilidades sociales validados en población chilena en formato pre y post intervención. Los resultados mostraron una tendencia global hacia la mejora, aunque con variaciones individuales y heterogéneas entre los participantes. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones virtuales estructuradas pueden constituir una alternativa pertinente para fortalecer las habilidades sociales en jóvenes universitarios con autismo, lo que resalta al mismo tiempo la necesidad de continuar desarrollando y validando programas culturalmente contextualizados para la educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje social; Educación postsecundaria; Habilidades sociales; Intervención en adultos; Trastorno del espectro autista.

^{EN} Design, validation, and testing of a virtual social skills training program for college students with autism

Abstract: Postsecondary or university education represents a significant challenge for young adults with autism spectrum disorder, partly due to the limited availability of support services tailored to their communication and social interaction needs. This study describes the design, content validation, and initial pilot testing of a virtual intervention program aimed at enhancing communication and social interaction skills among university students with autism. In the first phase, the program was developed based on systematic reviews and validated international programs, and subsequently assessed by 12 experts using criteria of sufficiency, clarity, coherence, and relevance, yielding favorable evaluations. The pilot phase involved four university students with autism (one male and three females) who completed two self-administered, validated social skills questionnaires for the Chilean population in a pre and post intervention format. Results indicated an overall trend toward improvement, although individual outcomes varied considerably. These findings suggest that structured virtual interventions may offer a viable approach to strengthening social skills in university students with autism, while underscoring the need for continued development and validation of culturally contextualized programs for higher education.

Keywords: Adults intervention; Autism spectrum disorder; Postsecondary education; Social learning; Social skills.

Cómo citar: Guajardo Sáez, C. P. y Alarcón Acuña, E. F. (2026). Diseño, validación y pilotaje de un programa virtual de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes universitarios con autismo. *Revista de Investigación en Logopedia* 16(2), e106200, <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.106200>

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por dificultades significativas en la comunicación e interacción social, junto con patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association [APA], 2022; World Health Organization [WHO], 2022) con manifestaciones clínicas altamente heterogéneas (Rojas et al., 2019; Wang et al., 2023) y con una prevalencia estimada de 1 de cada 36 personas y una distribución porcentual de 4 hombres por cada mujer (American Psychiatric Association, 2022). Sin embargo, investigaciones de seguimiento sugieren que esta brecha se ha visto reducida con la mejora de los métodos y criterios diagnósticos donde se estima una proporción casi equitativa en la adultez temprana (Fyfe, et al., 2026).

La literatura documenta que existe un incremento en el número de estudiantes con autismo que ingresan a la educación postsecundaria o superior (Hendrickson et al., 2017; Kuder & Accardo, 2018) y que el diagnóstico tardío durante esta etapa sigue siendo un obstáculo (Cage & Howes, 2020), debido al perfil de estudiantes que acceden caracterizado por una necesidad de nivel 1 de apoyo o bajo grado de apoyo (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2022). En este contexto, la transición a la educación superior constituye un desafío significativo para estos jóvenes especialmente en el área social (Campbell et al., 2022; Gurbuz et al., 2018; Jansen et al., 2017; Koops et al., 2025; Tobin et al., 2014; Van Hees et al., 2015), pues se acentúan en la adolescencia y adultez (Moody & Laugeson, 2020).

En particular, estos desafíos se pueden manifestar en la reciprocidad comunicativa, normas sociales implícitas, las interacciones o la gestión y modulación de sus conversaciones; habilidades necesarias para la adaptación en contextos sociales de mayor demanda como lo es la educación superior (Gurbuz et al., 2019; Sarrett, 2017; Van Hees et al., 2015; Volkmar et al., 2017). Por ejemplo, realizar preguntas adecuadamente, conversar sin interrumpir resultan relevantes durante esta etapa (Goodwin-Hinkle et al., 2024). Ahora bien, estos desafíos no derivan únicamente de características individuales, sino de una interacción compleja entre factores ambientales, comunicativos y relacionales; pues las exigencias sensoriales, organizativas y académicas de la vida universitaria generan una carga adicional para estos estudiantes cuando las estructuras institucionales carecen de dichos apoyos adaptativos (Gurbuz et al., 2019; Smith et al., 2025; Syriopoulou-Delli et al., 2024).

En consecuencia, los estudiantes universitarios con autismo constituyen un grupo particularmente vulnerable, presentando mayores índices de ansiedad, depresión y afectación en la calidad de vida y ajuste a la educación postsecundaria o superior (Cage & Howes, 2020; Cai et al., 2018; Campbell et al., 2022; Capriola et al., 2021; Van Hees et al., 2015). Por esta razón, resulta necesario promover el acompañamiento y la entrega de servicios de apoyos específicos, así como el desarrollo de comunidades universitarias formadas en inclusión (Smith et al., 2025; Tan et al., 2025).

Desde esta perspectiva, las dificultades en la comunicación social que caracterizan al TEA se manifiestan de manera particular en el ámbito de la pragmática, donde investigaciones han documentado que las personas con TEA presentan desafíos específicos en aspectos como la inferencia social, la interpretación de intenciones comunicativas y el procesamiento del lenguaje no literal (Deliens et al., 2018), el cual es una constante en las interacciones sociales y académicas, ya que aparece con frecuencia en conversaciones informales, trabajos grupales o clases. En este sentido, la literalidad constituye una de las manifestaciones más características de las diferencias pragmáticas en autismo (Vicente et al., 2024), pues se manifiesta de múltiples formas, tales como peticiones indirectas, metáforas, modismos, implicaturas, ironía y sarcasmo. Asimismo, el procesamiento del lenguaje figurado, incluyendo metáforas, ironías y frases hechas, ha sido identificado como un área de especial complejidad para esta población (Lampri et al., 2023), por lo que adquieren especial relevancia en el contexto universitario.

En los últimos años, se ha observado un creciente interés en población adulta joven respecto al entrenamiento de habilidades sociales, entendido como un método de intervención grupal o individual diseñado para instruir y enseñar habilidades de interacción social y relacionales con los demás (Steinbrenner et al., 2020); competencias necesarias y fundamentales para la construcción de vínculos significativos y el establecimiento de relaciones interpersonales (Dávila, 2018; Holst et al., 2018; Lázaro et al., 2016; Jansen et al., 2017; Roca, 2014). Entre los programas más destacados se encuentra el Program for the Education and Enrichment of Relational Skills [PEERS] (Laugeson, et al., 2009) aunque con mayor aplicación en niños, niñas y adolescentes (Steinbrenner et al., 2020) por lo que la evidencia del entrenamiento de habilidades sociales es escasa, ya que se ha estudiado en menor medida en adultos con TEA (Dubreucq et al., 2021; Ninci et al., 2015; Steinbrenner et al., 2020).

Actualmente, se han identificado estudios con aplicaciones de PEERS en adultos (Cheng et al., 2025; Gantman et al., 2011; Harker et al., 2024; Howorth et al., 2023; Laugeson et al., 2015) y otros programas como el ACCESS (Oswald et al., 2017) o de intervenciones específicas (Ashman et al., 2017) que muestran una mejora en la capacidad de respuesta social, frecuencia de interacciones recíprocas, habilidades adaptativas y relacionales; entre otros, lo que resulta prometedor, pero incompleto en jóvenes adultos con autismo (Monahan et al., 2021).

Lo anterior se explica, en parte, porque las adaptaciones culturales siguen siendo limitadas a los contextos anglosajones, y las escalas de evaluación utilizadas; como autoinformes de cuidadores, cuestionarios de socialización o prueba de conocimientos no se encuentran validadas en población chilena. Esto es relevante considerando la existencia de disparidad en estilos comunicativos, normas sociales y un uso del lenguaje distinto; más aún vinculado con el autismo, donde el contexto cultural (Clarke & Lord, 2023; Golson et al., 2021; Tafla et al., 2024) e incluso la religiosidad y espiritualidad influyen en la experiencia de personas con TEA (Kéri, 2023).

En este contexto la oferta de programas de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a jóvenes universitarios chilenos con TEA es limitada, y resulta aún más reducida cuando se consideran intervenciones en modalidad virtual; no obstante la literatura internacional comenzó a documentar aplicaciones efectivas de telemedicina, como las adaptaciones programa PEERS en población adolescente (Adler et al., 2022; Estabillo et al., 2022; Platos et al., 2022); así como otras intervenciones virtuales orientadas al desarrollo de las habilidades sociales (Bross et al., 2020).

En consecuencia, la creación de programas virtuales adaptados culturalmente a personas con autismo representa una alternativa innovadora para el fortalecimiento de sus habilidades sociales y comunicativas (Wattanawongwan et al., 2023), quienes también muestran preferencia por el estudio con el uso de plataformas tecnológicas (Hedges et al., 2018), sumado a la evidencia que respalda la efectividad y accesibilidad de intervenciones virtuales (Campbell et al., 2023), además de facilitar la generalización de aprendizajes en entornos controlados que favorecen el control de la sobrecarga sensorial o el ritmo comunicativo, lo cual se ajusta a las necesidades y promueve la autonomía de los participantes.

El Programa de Entrenamiento en Comunicación e Interacción Social [PECIS] surge en este contexto como una propuesta pionera desarrollada en Chile, diseñada para jóvenes con TEA de nivel universitario o en etapa de transición a la educación superior. El programa se fundamenta en los principios de la cognición social, el aprendizaje observacional y la instrucción explícita, integrando recursos didácticos tales como videos de modelaje de la conducta, juego de roles, cápsulas explicativas, guías de apoyo y un sistema de canje motivacional. Su estructura se organiza en sesiones que abordan habilidades conversacionales y no conversacionales asociados al inicio, mantenimiento y cierre, evidenciado en la literatura (Goodwin-Hinkle et al., 2024; Ying Sng et al., 2018), además de componentes vinculados a la cognición social como el reconocimiento emocional, el uso del humor y el lenguaje figurado (Deliens et al., 2018; Lampri et al., 2023; Vicente et al., 2024).

En este marco, el presente estudio propone el diseño, la validación e implementación piloto de un programa de entrenamiento virtual en habilidades sociales, dirigido a jóvenes universitarios con TEA en Chile.

Metodología

El presente proyecto fue sometido a la revisión del Comité de Ética Científico de la Universidad patrocinante, el cual fue aprobado con fecha 21 de junio de 2024, código CEC 20-24. Para el desarrollo del proyecto de investigación y para dar cumplimiento a sus objetivos se llevaron a cabo dos fases, las cuales consideraron un enfoque cuantitativo y con alcances exploratorios y descriptivos con un diseño preexperimental únicamente para la fase 2 del pilotaje del PECIS con estudio de caso (Gustafsson 2017; Sibbald et al., 2021) mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos (Otzen y Manterola, 2017). El programa PECIS tiene como objetivos la enseñanza de habilidades que influyen sobre la cognición y conducta social ecológicamente válidas que son utilizadas por las personas, además de proporcionarles a los jóvenes adultos a fomentar su independencia en las relaciones sociales. Este programa cuenta con un plan de 8 sesiones y hojas de trabajo (Anexo 1) donde cada una se encuentra estructurada en base a objetivos, competencias, desarrollo de las actividades, consejos de aplicación, materiales con recursos y una metodología instruccional que incluye lecciones didácticas con reglas y pasos concretos de la conducta social, videos de modelaje de la conducta con el objeto de demostrar habilidades sociales a través de muestras audiovisuales, ejercicios y tareas variadas que consistieron en grabación de audios o videos en entornos cotidianos como iniciar conversaciones con compañeros de clase o familia para practicar las habilidades aprendidas. A continuación, se expone un ejemplo de estructura de sesión (Figura 1) y el plan de sesiones (Tabla 1).

Figura 1. Estructura de la Sesión

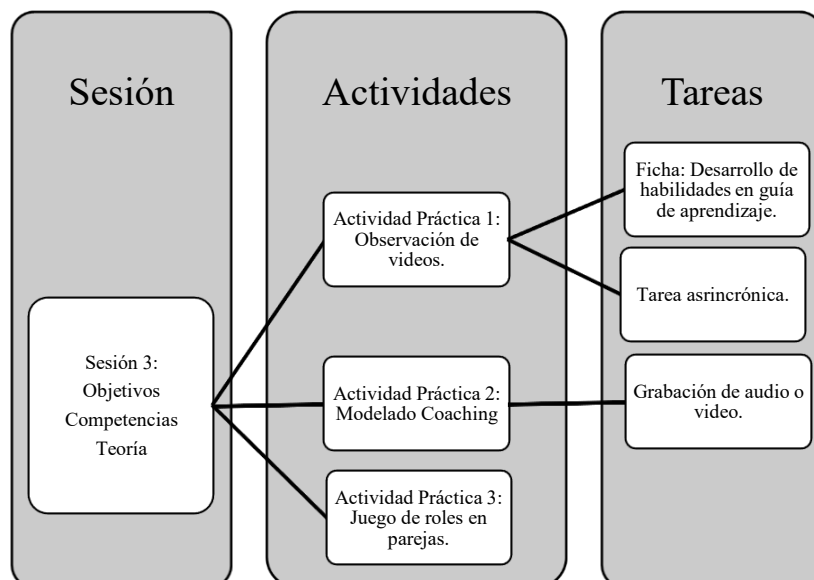


Tabla 1. Plan de 8 sesiones del PECIS

Sesión	Nombre de la sesión
1	Conociendo estrategias y habilidades sociales.
2	Cómo iniciar una conversación.
3	Cómo mantener una conversación.
4	Cómo finalizar una conversación.
5	Gestionando mis emociones.
6	Entrenando mis funciones ejecutivas y de autorregulación.
7	El humor como herramienta para la comunicación e interacción.
8	Lenguaje figurado en la comunicación.

Asimismo, se contó con un sistema de canje para el programa con el propósito de motivar y recompensar el esfuerzo y la participación activa de los participantes.

Fase 1: Validación de Contenido del PECIS (Juicio de Expertos)

La validación del programa PECIS se realizó a través de juicio de expertos, los cuales valoraron y aprobaron 4 categorías consistentes en “suficiencia”, “claridad”, “coherencia” y “relevancia” para los objetivos, recursos y contenidos del programa de entrenamiento. Posterior a la selección de los jueces, se les proporcionó un video explicativo que mostró el programa, para luego ser evaluado a través de un cuestionario Forms. Dichos expertos calificaron cada una de las categorías solicitada en 4 niveles: 1) No cumple con el criterio, 2) Bajo nivel, 3) Moderado nivel, 4) Alto nivel, de acuerdo al detalle de sus especificaciones (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Durante esta fase participaron 12 jueces quienes cumplieron con los criterios de selección establecidos, los cuales exigían que fuesen profesionales vinculados a áreas de intervención relacionadas con el TEA, contar con experiencia de 5 o más años en atención a adultos con TEA y con formación de postgrado. En el cuestionario proporcionado se encontraron las declaraciones que los jueces debían valorar y calificar, donde la información se presenta y discute en resultados y discusión respectivamente. Es importante mencionar que para el proceso de validación se contó con profesionales vinculados a la atención a personas con TEA, sin que en esta fase participaran personas con autismo.

Fase 2: Pilotaje del PECIS (Estudio Preexperimental)

Luego de la validación por jueces, se procedió a la recolección de datos donde se obtuvo el consentimiento informado de cada participante del programa PECIS. De esta manera la muestra se conformó de 4 participantes, 1 hombre – P1 y 3 mujeres P2 – P4, quienes cumplieron con los criterios de inclusión consistentes en estudiantes universitarios diagnosticados con TEA, ser estudiante regular de la universidad, y dispuestos a participar del entrenamiento, además de comprometerse a asistir de todas las sesiones virtuales programadas. En tanto los criterios de exclusión fueron estudiantes universitarios con TEA que durante la ejecución del programa estuvieran recibiendo tratamiento clínico intensivo para su condición, haber participado en programas similares de entrenamiento en los últimos seis meses y tener limitaciones de salud física o mental que dificulten su participación y adherencia en el programa de entrenamiento. Para la medición inicial y final se utilizaron 2 instrumentos estandarizados que fueron validados para población adulta en Chile, por un lado, la Escala de Habilidades Sociales – EHS (Miranda-Zapata et al., 2014) y, por el otro lado, el Cuestionario de Habilidades Sociales en el Contexto Universitario – CHS-U (Morán et al., 2018).

Procedimiento

La fase de pilotaje del PECIS se desarrolló en 3 etapas; una primera etapa de inicio y preparación, donde se estableció contacto con la muestra a través del Departamento de Diversidad e Inclusión de la Institución Educativa, selección de participantes que cumplieron con criterios de elegibilidad predefinidos, además de recogida de datos correspondientes a la evaluación inicial o pretest, realizada la semana previa al inicio del entrenamiento. Una segunda etapa de implementación del programa de entrenamiento PECIS durante un periodo de 14 semanas donde se les proporcionó a los estudiantes el entrenamiento planificado consistente en sesiones sincrónicas desarrolladas en modalidad virtual por Microsoft Teams con una duración aproximada de 60 minutos. Dichas sesiones se estructuraron para contener presentación de objetivos, competencias y aspectos teóricos que sustenta el contenido de cada sesión, desarrollo de actividades prácticas que consideró la observación de videos de modelaje de la conducta, los cuales representaban diferentes situaciones cotidianas y de interacción social en el contexto universitario y vinculada a la tarea a desarrollar por los estudiantes, en conjunto con modelado coaching, donde el tutor enseñaba la práctica de las habilidades para que los estudiantes realizarán una representación a través de juego de roles. Todo esto en conjunto con los recursos y materiales del programa que se les proporcionaba a los estudiantes posterior a la sesión sincrónica consistente en guía de apoyo visual, videos de modelaje de la conducta del coaching, videos de modelaje de la conducta de situaciones reales y retroalimentación de las tareas asincrónicas. Finalmente,

se consideró una tercera etapa que comprendió la recogida de datos correspondientes a la evaluación final o postest, una semana después de la última sesión del programa.

Instrumentos

Para la recolección de datos durante el pretest y el postest se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

Escala de Habilidades Sociales [EHS]

La Escala de Habilidades Sociales evalúa habilidades sociales en adolescentes y adultos, la cual consiste en un cuestionario autoadministrado compuesto por 33 aseveraciones y en un formato tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (A-B-C-D) para valorar la conducta social en situaciones específicas a partir de 6 factores:

- Factor 1: autoexpresión de opiniones, sentimientos en situaciones sociales.
- Factor 2: defensa de los propios derechos como consumidor.
- Factor 3: expresión de enfado o disconformidad.
- Factor 4: decir no y cortar interacciones.
- Factor 5: hacer peticiones.
- Factor 6: iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

El participante debe seleccionar la opción que mejor lo identifique y con la que suele actuar o reaccionar en relación con cada afirmación presentada en el cuestionario. La EHS presenta una adecuada validez discriminante, en relación con los factores y comparado con el cuestionario de autoconcepto en su forma 5 (AF5) al determinar que evalúan constructos distintos, por lo cual, se considera que es un instrumento recomendable y validado para la evaluación de las habilidades sociales en estudiantes universitarios chilenos (Miranda-Zapata et al., 2014).

Cuestionario de Habilidades Sociales para Universitarios [CHS-U]

El Cuestionario de Habilidades Sociales para Universitarios (Morán et al., 2018) está diseñado para evaluar habilidades sociales en estudiantes universitarios, el que consiste en un cuestionario autoadministrado compuesto de 20 elementos y en un formato tipo Likert con 5 indicadores de respuesta (1-2-3-4-5) para la valoración de habilidades sociales a través de 5 factores:

- Factor 1: Habilidades Sociales Académicas.
- Factor 2: Habilidades Sociales de Oposición Asertiva.
- Factor 3: Habilidades Sociales Empáticas y Expresión de Sentimientos Positivos.
- Factor 4: Habilidades Sociales para el Abordaje Sexual Afectivo.
- Factor 5: Habilidades Sociales Conversacionales.

El participante debe marcar la opción que represente mejor la frecuencia con la que reacciona a cada ítem del cuestionario. Para la CHS-U se realizó una validación transcultural en estudiantes universitarios chilenos y argentinos, obteniendo como resultado una escala compuesta por 20 ítems constituyendo un instrumento alternativo a la EHS, con adecuados indicadores psicométricos y claridad conceptual, que permite evaluar sin sesgos tanto a estudiantes chilenos como argentinos.

Es importante señalar que, si bien los instrumentos EHS y CHS-U han sido validados en población universitaria chilena, no han sido validados en personas con TEA; por lo que su sensibilidad no ha sido establecida formalmente. Para mitigar parcialmente estas limitaciones, la aplicación fue supervisada y se les ofreció apoyo a los participantes para resolver dudas durante el proceso de respuesta en el pretest y el postest.

Análisis de datos

Los datos recopilados fueron organizados en planilla Excel y codificados. Se llevó a cabo un análisis exploratorio y descriptivo para valorar el rendimiento pretest y postest de los instrumentos de evaluación aplicados.

Resultados

Se presentan los resultados considerando las etapas en el desarrollo del proyecto.

Resultados fase 1 de validación

Un total de 12 jueces participaron en la fase de validación del programa PECIS (ver criterios de selección en el apartado 2.1). La distribución profesional de los 12 expertos que participaron (ver criterios de selección en el apartado 2.1) se conformó por un 41,7% de fonoaudiólogos, un 41,7% de psicólogos y un 16,7% de educadores diferenciales. A continuación, se muestran los resultados de la valoración de los jueces en base a suficiencia, claridad, coherencia y relevancia correspondiente a los objetivos, recursos y contenido (Tabla 2).

Tabla 2. Medidas de tendencia central y dispersión para la valoración de la matriz general

	Categoría	% Alto nivel	% Moderado nivel	%Bajo nivel	Media (D.T)	Mínimo	Máximo
Objetivo	Suficiencia	66,7%	33,3%	0%	3,66	3	4
	Claridad	75,0%	25,0%	0%	3,75	3	4
	Coherencia	75,0%	25,0%	0%	3,75	3	4
	Relevancia	83,3%	16,7%	0%	3,83	3	4
Recursos	Suficiencia	66,7%	33,3%	0%	3,66	3	4
	Claridad	75,0%	16,7%	8,3%	3,66	2	4
	Coherencia	66,7%	33,3%	0%	3,66	3	4
	Relevancia	83,3%	16,7%	0%	3,83	3	4
Contenido	Suficiencia	83,3%	16,7%	0%	3,83	3	4
	Claridad	75,0%	25,0%	0%	3,75	3	4
	Coherencia	83,3%	16,7%	0%	3,83	3	4
	Relevancia	100%	0%	0%	4,00	3	4

Nota. N=12

En concordancia con los resultados obtenidos en las medidas de tendencia central (Tabla 2) en relación con la evaluación de la matriz del programa de entrenamiento virtual, se puede deducir que la mayoría de los jueces se sitúan en alto nivel, señalando una predominancia en la valoración positiva. A su vez, en menor grado, se vislumbran respuestas en moderado nivel y una valoración en un bajo nivel, correspondiente a la claridad de los recursos. Para evaluar la concordancia entre los 12 jueces de expertos, se utilizó el estadístico de W de Kendall, con resultados como se muestra a continuación

Tabla 3. Resultados de coeficiente de concordancia de Kendall y el valor de significación

	Objetivos	Recursos	Contenido
W de Kendall	0,732	0,660	0,577
Sig. Asintótica	<0,001	0,002	0,006

Nota. N=12

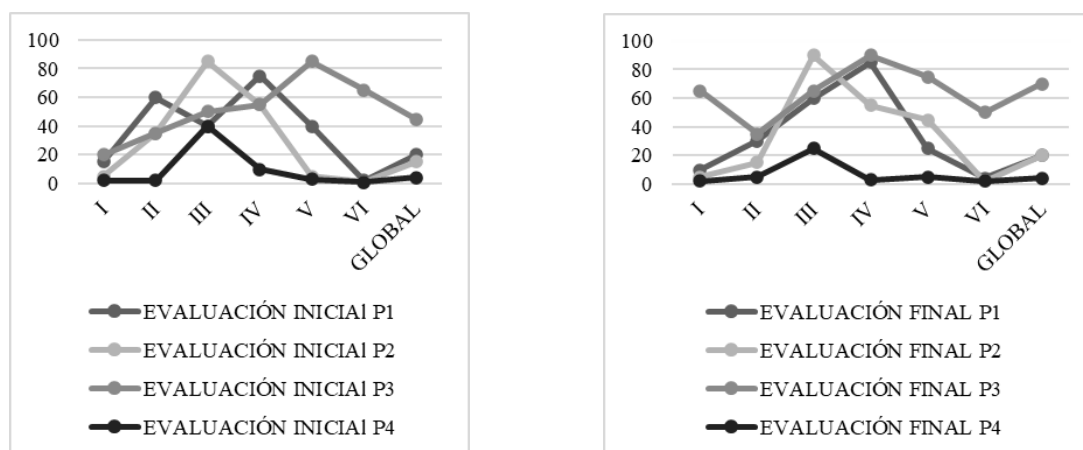
En relación con los resultados obtenidos (Tabla 3) en la medida estadística para evaluar el grado de concordancia externa entre el total de jueces expertos, el coeficiente W de Kendall, en el ítem de objetivos fue de 0,732 representando una concordancia alta y estadísticamente significativa ($p < 0,001$). En lo que respecta al ítem de recursos y contenidos, el coeficiente W de Kendall fue de 0,660, con una significación de $p = 0,002$, lo que indica una concordancia moderada-alta y estadísticamente significativa entre los jueces. Para el ítem de contenidos, el coeficiente obtenido fue de 0,577, alcanzando también significación estadística ($p = 0,006$), lo que permite interpretar que, si bien la concordancia es más moderada en comparación con los objetivos, existe acuerdo significativo entre los expertos respecto a la pertinencia y calidad de los contenidos del programa.

Resultados fase 2 de pilotaje

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios autoadministrados aplicados EHS y CHS-U fueron analizados mediante estadística descriptiva con representación gráfica y, con fines complementarios de interpretación al análisis descriptivo, se estimó el porcentaje de cambio individual ($\% \Delta$) entre las mediciones pretest y posttest, calculado mediante la fórmula $[(\text{Posttest} - \text{Pretest}) / \text{Pretest}] \times 100$ donde valores positivos son indicativos de un aumento en la puntuación del factor de la escala, interpretado como una mejora en la autopercepción de las habilidades sociales por parte del participante; mientras que valores negativos representan una disminución en la puntuación, sugiriendo un retroceso en dicha autopercepción.

En relación con los resultados derivados del análisis de la EHS se puede observar en la Figura 2 el perfil de los 4 participantes medido a través de los percentiles de rendimiento durante la evaluación inicial y final del pilotaje. En la medición inicial, los perfiles evidenciaron una marcada heterogeneidad interindividual, con predominio de valores bajos en la mayoría de los factores, especialmente en autoexpresión en situaciones sociales (I) e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (VI). También, P4 registró los percentiles más bajos del grupo, mientras que P3 alcanzó valores más altos. En la evaluación final se observaron diferentes tendencias en relación con los percentiles; en el caso de P1 se evidenció en los factores de expresión de enfado o disconformidad (III) y decir no y cortar interacciones (IV); en P2 en el factor de hacer peticiones (V); por su parte P3 en los factores de autoexpresión en situaciones sociales (I), expresión de enfado o disconformidad (III) y decir no y cortar interacciones (IV), mientras que P4 conservó puntajes bajos en casi todas las dimensiones. En el puntaje global, los percentiles aumentaron en tres de los cuatro participantes.

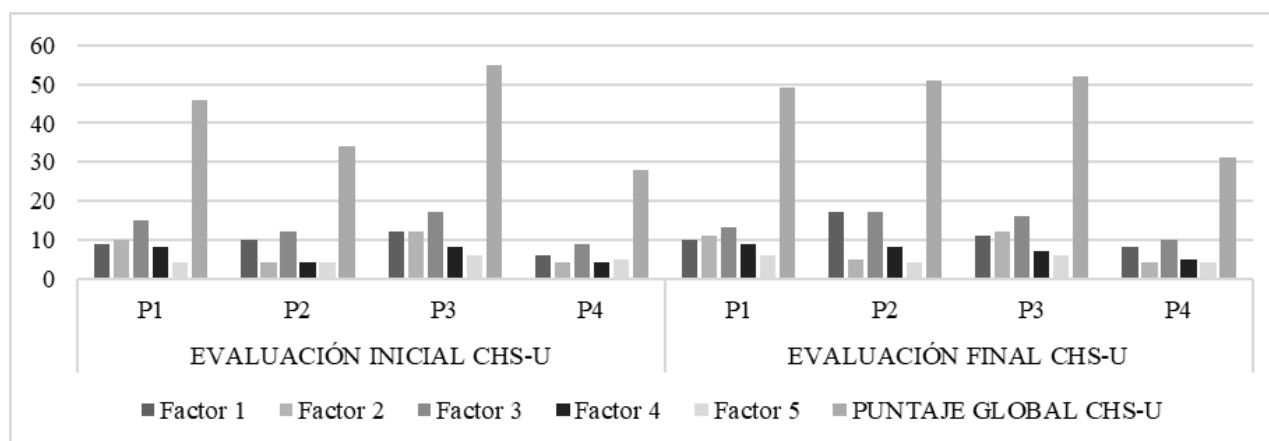
Figura 2. Perfil de percentiles de la EHS en evaluación inicial y final de los participantes



EHS: Factor I: Autoexpresión en situaciones sociales; Factor II: Defensa de los propios derechos como consumidor; Factor III: Expresión de enfado o disconformidad; Factor IV: Decir no y cortar interacciones; Factor V: Hacer peticiones; Factor VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

En la Figura 3 se muestran los puntajes obtenidos en el CHS-U durante la evaluación inicial y final de los cuatro participantes. Los resultados mostraron una tendencia general al alza en los puntajes globales de tres de los cuatro participantes (P1, P2 y P4). En la medición inicial, también se observan niveles heterogéneos de desempeño, con un rango global entre 28 y 55 puntos. El P3 fue quien obtuvo los puntajes más altos (55), destacando el factor de habilidades sociales empáticas y expresión de sentimientos positivos (III) y habilidades sociales académicas (I); mientras que P4 nuevamente presentó los valores más bajos (28 puntos globales), con desempeños reducidos en la totalidad de los factores. P1 y P2 se situaron en rangos medios (46 y 34 puntos, respectivamente), con un mejor rendimiento relativo en habilidades sociales empáticas (III). En la evaluación final, tras la intervención, se observa una tendencia general al alza en los puntajes globales. P1 aumentó de 46 a 49 puntos, mostrando progresos consistentes en casi todos los factores. P2 presentó el mayor incremento del grupo con mejoras en habilidades sociales académicas (I) (+7 puntos) y empáticas y expresión de sentimientos positivos (III) (+5 puntos). P3 mantuvo un desempeño estable y P4 continuó con puntajes bajos evidenciando un ligero aumento global (de 28 a 31 puntos).

Figura 3. Puntajes de desempeño por factor del Cuestionario de Habilidades Sociales en Universitarios (CHS-U) en la evaluación inicial y final.



CHS-U: Factor 1: Habilidades Sociales Académicas; Factor 2: Habilidades Sociales de Oposición Asertiva; Factor 3: Habilidades Sociales Empáticas y Expresión de Sentimientos Positivos; Factor 4: Habilidades Sociales para el Abordaje Sexual Afectivo; Factor 5: Habilidades Sociales Conversacionales

La Tabla 4 resume los porcentajes de cambio (%Δ) obtenidos en cada factor de los cuestionarios para los cuatro participantes. En la EHS, los incrementos más consistentes se registraron en el P3 tanto en el factor global como en los factores I (autoexpresión en situaciones sociales), IV (decir no y cortar interacciones) y III (expresión de enfado o disconformidad) y P2 en el factor V (hacer peticiones) y P4 en factor II (defensa de los propios derechos como consumidor) y V (hacer peticiones); mientras que algunos factores mostraron reducciones. En la CHS-U, los mayores aumentos se concentraron en los factores 1 (habilidades sociales académicas) y III (empáticas y expresión de sentimientos positivos), especialmente en P2, quien presentó una mejora global de 50%. Concretamente, el factor 5 (habilidades sociales conversacionales) presentó un comportamiento particularmente heterogéneo, ya que mientras que P1 experimentó una mejora del 33,3%, P2 y P3 no mostraron variación (0%), y P4 evidenció un retroceso del 25%. En general, si bien algunos factores

de ambas escalas presentaron reducciones puntuales, la tendencia general fue ascendente, con aumentos globales de entre +6,5% y +50%.

Tabla 4. Porcentaje de cambio (%Δ) por factor en las escalas EHS y CHS-U según participante

	EHS							CHS-U						
	%Δ F. I	%Δ F. II	%Δ F. III	%Δ F. IV	%Δ F. V	%Δ F. VI	%Δ F. Global	%Δ F. 1	%Δ F. 2	%Δ F. 3	%Δ F. 4	%Δ F. 5	%Δ F. Global	
P1	-6,3%	-13,3%	22,2%	11,8%	-7,7%	14,3%	1,3%	11,1%	10%	-13,3%	12,5%	33,3%	6,5%	
P2	0%	-14,4%	7,7%	0%	55,6%	16,7%	7%	70%	25%	41,7%	100%	0%	50%	
P3	44,4%	0%	10%	23,5%	-5,9%	-15,4%	11,1%	-8,3%	0%	-5,9%	-12,5%	0%	-5,5%	
P4	0%	40%	-11,1%	-45,5%	29,6%	16,7%	-2,1%	33,3%	0%	11,1%	25%	-25%	10,7%	

F: Factor

EHS: Factor I: Autoexpresión en situaciones sociales; Factor II: Defensa de los propios derechos como consumidor; Factor III: Expresión de enfado o disconformidad; Factor IV: Decir no y cortar interacciones; Factor V: Hacer peticiones; Factor VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

CHS-U: Factor 1: Habilidades Sociales Académicas; Factor 2: Habilidades Sociales de Oposición Asertiva; Factor 3: Habilidades Sociales Empáticas y Expresión de Sentimientos Positivos; Factor 4: Habilidades Sociales para el Abordaje Sexual Afectivo; Factor 5: Habilidades Sociales Conversacionales

*Nota: El porcentaje de cambio (%Δ) se calcula como $[(\text{Postest} - \text{Pretest}) / \text{Pretest}] \times 100$. Un valor positivo indica un aumento en la puntuación de la escala, lo que en la EHS y el CHS-U sugiere una mejora en la autopercepción de la habilidad social asociada al factor. Un valor negativo indica una disminución en la puntuación, interpretándose como un retroceso en dicha autopercepción.

Discusión

Los hallazgos descriptivos derivados del pilotaje del programa PECIS evidencian una tendencia general hacia la mejora en las habilidades sociales de los participantes medidas por los factores globales de las escalas aplicadas, especialmente en aquellas dimensiones vinculadas a la autoexpresión, la empatía y la participación o interacción en contextos académicos. Tales variaciones preliminares sugieren que el entrenamiento virtual proporcionado, al incorporar metodologías de videos de modelaje de la conducta, práctica guiada, juego de roles, refuerzo y retroalimentación pudo haber favorecido la comprensión y ejecución de conductas sociales en los jóvenes universitarios con TEA, replicando efectos similares a los observados en otras intervenciones en población adulta joven (Gantman et al., 2011; Laugeson et al., 2015; Ashman et al., 2017; Oswald et al., 2017; Howorth et al., 2023). Lo anterior, se traduciría en un cambio post-intervención relacionado con la capacidad de los participantes para interpretar señales sociales, responder de forma ajustada y aplicar estrategias comunicativas mejor gestionadas o moduladas, aunque la ausencia de una medición de seguimiento (por ejemplo, a los 3 o 6 meses) impidió determinar si las mejoras observadas se mantuvieron en el tiempo.

De manera específica, por un lado, en la EHS los factores que experimentaron un aumento fueron los vinculados a expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones; mientras que para la CHS-U fueron habilidades sociales académicas y empáticas y expresión de sentimientos positivos. Por otro lado, los factores con menor variación en algunos participantes como las habilidades sociales conversacionales, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto o las relacionadas con el abordaje sexual-afectivo pueden deberse a la complejidad intrínseca que implican, ya que requieren de una mayor exposición social y de seguimiento, lo que coincide con lo descrito en la literatura sobre programas de entrenamiento en habilidades sociales, donde aquellas más abstractas o sensibles suelen presentar progresos más lentos (Gantman et al., 2011), por lo que diferentes dimensiones de la competencia social tienen predictores distintos y no evolucionan de manera uniforme requiriendo mayor tiempo de consolidación (Clarke & Lord, 2023), por ejemplo en P4 donde se observó una variación retest del 100% que pudiera estar relacionado a desafíos particulares como la asertividad en citas evidenciado en la literatura en mujeres con autismo (Jamison & Schuttler, 2017). En este sentido, los resultados observados invitan a reflexionar sobre la necesidad de incorporar, en futuras versiones del programa PECIS, estrategias de seguimiento posterior y de prácticas en vivo que faciliten la consolidación y generalización de los aprendizajes; como las propuestas en la intervención SENSE Theatre® donde emplean la actuación a través del uso de métodos teatrales y prácticas de juegos de roles para promover la interacción cara a cara entre los participantes y, que además observaron que las ganancias en competencias sociales no siempre se manifestaban de manera inmediata tras la intervención, sino que emergían en mediciones posteriores aplicadas (Corbett et al., 2023a; Corbett et al., 2023b). De igual forma, la estabilidad en estos dominios o resultados negativos en algunos factores pueden interpretarse como un indicio de mantenimiento de la conductual social, más que de regresión, especialmente considerando que las escalas tienen un carácter autoadministrado a diferencias de otros métodos de evaluación aplicados en población adulta consistentes en reporte de informantes familiares o profesionales (Ashman et al., 2017; Gantman et al., 2011; Howorth et al., 2023; Laugeson et al., 2015; Oswald et al., 2017), la cual debe ser interpretada con cautela en jóvenes y adultos con autismo cuando se trata de otorgarles autonomía y reconocimiento de sus desafíos (Monahan et al., 2021). Dicho de otra forma, la mayor parte de las intervenciones sociales se centra en objetivos seleccionados mediante entrevistas y observaciones directas de comportamiento (Hood et al., 2021); lo cual fue diferente en el programa PECIS al considerar métodos de evaluación autoadministrados. Igualmente, el programa PECIS no se ha diseñado en función de los cuestionarios

aplicados, por lo que los resultados deben ser analizados e interpretados considerando las diferencias interindividuales o heterogéneas del autismo (Rojas et al., 2019; Wang et al., 2023) dado que reflejan diferentes puntos de partida y ritmos de progreso, particularmente en participantes con menores niveles iniciales de desempeño en habilidades sociales como lo observado en P4. En esta línea, las investigaciones cualitativas resaltan la relevancia de la entender las experiencias universitarias de los estudiantes con autismo desde su propia perspectiva, destacando la necesidad de que los apoyos, como por ejemplo el PECIS, no solo apunten a la adaptación al entorno neurotípico, sino que también validen y acepten su forma particular de ser y comunicarse (Tan et al., 2025). Esto implica que el éxito de una intervención podría medirse no solo en términos de adquisición de habilidades, sino también en la mejora del bienestar y la participación (Cage & Howes, 2020), aspectos que futuras iteraciones del PECIS deberían considerar evaluar.

Asimismo, la modalidad virtual del programa PECIS pudo haber favorecido la participación y adherencia de los 4 participantes, lo cual se alinea con la literatura que respalda el uso de las intervenciones virtuales al reducir barreras sensoriales, espaciales o de ritmos de aprendizaje (Campbell et al., 2023), posibilitando un aprendizaje social observacional y un entrenamiento en entornos predecibles que permite la práctica gradual de las habilidades como las observadas en los estudios de habilidades sociales en autismo mediante telemedicina (Adler et al., 2022; Bross et al., 2020; Estabillo et al., 2022; Platos et al., 2022).

Por otro lado, los resultados de la valoración por juicio de expertos respaldan, en términos generales, la consistencia externa y pertinencia teórica del PECIS, pues las 3 categorías evaluadas (objetivos, recursos y contenidos) obtuvieron valoraciones positivas y alcanzaron significación estadística en el coeficiente de concordancia W de Kendall, lo que indica que el programa cumple con los criterios de suficiencia, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), donde se destacan todas las categorías ubicadas en alto nivel. Sin embargo, es importante señalar que se identificaron algunas observaciones menores respecto de la claridad y suficiencia de los recursos y que el coeficiente obtenido en contenidos fue moderado, lo cual podría beneficiarse en futuras iteraciones del programa. En particular, algunos comentarios cualitativos de los jueces apuntaron a la necesidad de ajustar la claridad y suficiencia de ciertos recursos didácticos, aspecto que será considerado en versiones posteriores del PECIS. Por otro lado, si bien el juicio de expertos es un método ampliamente aceptado para la validación teórica de los programas, la ausencia de la perspectiva de los propios destinatarios constituye una limitación que debe ser reconocida. Es por esto, que investigaciones futuras deberían considerar la incorporación de esta población en procesos de co-diseño y validación (Monahan et al., 2021).

El desarrollo de las sesiones del PECIS, orientadas a los contenidos y su estructura metodológica refleja un diseño progresivo que aborda los desafíos nucleares en personas con autismo (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2022; Fatta et al., 2024) como el inicio, mantenimiento y cierre de la conversación (Ying Sng et al., 2018; Goodwin-Hinkle et al., 2024), el humor y lenguaje figurado como metáforas e ironías (Deliens et al., 2018; Lampri et al., 2023; Vicente et al., 2024) al igual que la incorporación de componentes de cognición social como la autorregulación emocional y funciones ejecutivas lo que puede traducirse en un fortalecimiento en la respuesta adaptativa durante las interacciones reales y ajustados a la realidad contextual (Clarke & Lord, 2023; Golson et al., 2021; Kéri 2023; Tafla et al., 2024) como lo es la etapa universitaria y comunidad lingüística chilena. La percepción de los propios estudiantes y sus familias sobre la utilidad de estos apoyos, documentada en estudios como el de Hendrickson et al. (2017), refuerza la importancia de que programas como el PECIS sean percibidos como relevantes y aplicables a la vida diaria, un aspecto que nuestros resultados preliminares intentaron capturar de manera incipiente. Asimismo, es importante señalar que los instrumentos estandarizados utilizados en este estudio no cuentan con subescalas que permitan medir los dominios del lenguaje figurado vinculados a la pragmática y que son abordados en el programa PECIS como el humor, las ironías, metáforas y sarcasmos; áreas de complejidad para el TEA (Deliens et al., 2018; Lampri et al., 2023), al igual que la interpretación de intenciones comunicativas (Vicente et al., 2024); por lo que pueden no reflejar adecuadamente los posibles aprendizajes o cambios ocurridos en estas áreas.

La elección de un diseño de estudio de caso permitió analizar las variaciones individuales, lo cual resulta especialmente pertinente en el TEA (Rojas et al., 2019; Wang et al., 2023) o en muestras pequeñas, ya que posibilita valorar los cambios dentro del propio desempeño de cada participante, más allá de los promedios o medianas grupales, lo que otorga una mirada más ajustada a la naturaleza individual de las intervenciones (Gustafsson, 2017; Sibbald et al., 2021). También, el uso del porcentaje de cambio individual en lugar de análisis paramétricos o no paramétricos tradicionales permitió identificar mejoras cualitativas en la conducta social y cuantificar progresos relativos, respetando la naturaleza ordinal de las escalas empleadas. En cuanto a la composición final de la muestra (tres mujeres y un hombre), se hace necesario reconocer que tal distribución no se ajusta a la proporción epidemiológica planteada por las organizaciones internacionales (APA, 2022), pues si bien inicialmente se reclutaron siete participantes, solo cuatro completaron al menos el 75% de las actividades programadas y cumplieron con la evaluación inicial y final. Sin embargo, investigaciones epidemiológicas recientes basadas en cohortes de nacimiento sugieren que esta brecha de incidencia en el autismo podría estar estrechándose con el tiempo, es decir en la adultez debido a una mejor identificación del autismo femenino (Fyfe et al., 2026).

Conclusiones

El presente estudio aporta resultados preliminares sobre la consistencia externa y la factibilidad de aplicación del PECIS como herramienta innovadora en Chile para la enseñanza de habilidades sociales en modalidad

virtual en jóvenes universitarios con TEA, donde los resultados del pilotaje muestran hallazgos exploratorios que sugieren una tendencia general hacia la mejora en las dimensiones asertivas, empáticas y académicas, lo que evidencia patrones emergentes de un progreso en los desafíos vinculados a la competencia social de las personas con autismo. Asimismo, el enfoque analítico basado en el porcentaje de variación individual permitió valorar los cambios de una manera más sensible y ajustada a las características heterogéneas de los participantes del programa, considerando una descripción no comparativa con la población neurotípica, combinado a las limitaciones asociadas a muestras pequeñas, lo que permitió establecer una evolución personal de cada participante durante el proceso de entrenamiento; aspecto especialmente relevante en jóvenes universitarios con diagnóstico de TEA, donde la variabilidad interindividual debe ser considerada en este tipo de programas.

Por lo anterior, se recomienda que las futuras investigaciones aborden las limitaciones del presente estudio centrado en el aumento del tamaño muestral y la ausencia de grupo control como las principales restricciones que permitan realizar análisis inferenciales y de seguimiento para estimar el impacto sostenido de la intervención, junto al perfeccionamiento de los recursos relacionados a las actividades semanales del programa, además del establecimiento de estrategias de fidelización que permitan sostener el cumplimiento de programa en sus 8 sesiones. También, se recomienda incluir en los programas de entrenamiento en habilidades sociales el autoinforme de los jóvenes universitarios con autismo como lo implementado en el PECIS, aunque combinado con otros métodos de evaluación tradicionales como el reporte de informante y la observación profesional, lo que permitiría un análisis aún más profundo del autismo en educación superior.

En definitiva, el PECIS emerge como una herramienta prometedora y culturalmente pertinente, pero estos hallazgos preliminares deben ser interpretados con cautela. Por lo que se recomienda a futuros estudios replicar estos resultados con muestras más amplias, diseños controlados e incluir mediciones de seguimiento para confirmar la eficacia y sostenibilidad de los aprendizajes en relación con el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales mediante entornos virtuales accesibles, estructurados y basados en la evidencia científica.

Reconocimiento de autoría

Claudia Guajardo Sáez: Conceptualización; Recogida de datos; Redacción primer documento.

Enzo Alarcón Acuña: Metodología; Realización de las estadísticas; Redacción primer documento.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente la participación voluntaria y comprometida de los jóvenes universitarios con autismo pertenecientes al programa de atención especializada de la Subdirección de Equidad de Género e Inclusión, quienes formaron parte de este estudio y cuya autodeterminación, interés y disposición hicieron posible el desarrollo y pilotaje de este programa de entrenamiento en habilidades sociales, sentando además las bases para su futura validación social y aportando, mediante su colaboración, un valor significativo y altamente relevante para la inclusión de estudiantes neurodiversos en la educación superior. Del mismo modo, reconocemos el esfuerzo conjunto del Equipo de Investigación en Inclusión y Educación para el Trastorno del Espectro Autista [EII-TEA] (N°045/2024), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Chile, y de la Subdirección de Equidad de Género e Inclusión de la Dirección Corporativa de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Autónoma de Chile, cuya labor colaborativa fue fundamental para llevar adelante las distintas fases del proyecto.

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan que no hay conflicto de intereses que declarar.

Referencias bibliográficas

- Adler, E. J., Schiltz, H. K., Glad, D. M., Lehman, S. A., Pardej, S. K., Stanley, R. E., & Van Hecke, A. V. (2022). Brief report: A pilot study examining the effects of PEERS® for adolescents telehealth for autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5491–5499. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05666-0>
- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), 5(5). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ashman, R., Banks, K., Philip, R. C. M., Walley, R., & Stanfield, A. C. (2017). A pilot randomised controlled trial of a group based social skills intervention for adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 43–44, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.08.001>
- Bross, L. A., Huffman, J. M., Watson, E. K., Wills, H. P., & Mason, R. A. (2020). Social Skills Instruction, Online Modules, and Telecoaching to Develop Planning Skills of Young Adults with Autism. *Journal of Special Education Technology*, 016264342092418. <https://doi.org/10.1177/0162643420924188>
- Cage, E., & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664–1675. <https://doi.org/10.1177/1362361320918750>
- Cai, R., Richdale, A., Foley, K., Trollor, J., & Uljarević, M. (2018). Brief report: Cross-sectional interactions between expressive suppression and cognitive reappraisal and its relationship with depressive

- symptoms in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 45, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.10.002>
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors That Influence Mental Health of University and College Students in the UK: A Systematic Review. *BMC Public Health*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>
- Campbell, K., Greenfield, G., Li, E., O'Brien, N., Hayhoe, B., Beaney, T., Majeed, A., & Neves, A. L. (2023). The impact of virtual consultations on the quality of primary care: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e48920. <https://doi.org/10.2196/48920>
- Capriola, N., Brewe, A., Golt, J. y White, S. (2021). Anxiety and Depression Reduction as Distal Outcomes of a College Transition Readiness Program for Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 298-306. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04549-6>
- Cheng, Y., Shi, J., Cheng, X., Wei, Y., Wang, J., & Jiang, Z. (2025). Impact of social knowledge and skills training based on UCLA PEERS® on social communication and interaction skills of adolescents or young adults with autism: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 106, 104422. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104422>
- Clarke, E., & Lord, C. (2023). Social competence as a predictor of adult outcomes in autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/s0954579423000664>
- Corbett, B., Key, A., Klemencic, M., Muscatello, R., Jones, D., Pilkington, J., Burroughs, C., & Vandekar, S. (2023a). Investigating Social Competence in a Pilot Randomized Clinical Trial of a Theatre-Based Intervention Enhanced for Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06214-0>
- Corbett, B., White, S., Lerner, M., Preacher, K. J., Klemencic, M., Grace Lee Simmons, Pilkington, J., Gable, P., Gioia, A., & Key, A. (2023b). Peers, play, and performance to build social salience in autistic youth: A multisite randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 91(7), 411-425. <https://doi.org/10.1037/ccp0000821>
- Dávila, R. (2018). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Revista Hacedor*, 2(1), 77-87.
- Deliens, G., Papastamou, F., Ruytenbeek, N., Geelhand, P., & Kissine, M. (2018). Selective Pragmatic Impairment in Autism Spectrum Disorder: Indirect Requests Versus Irony. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2938-2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3561-6>
- Dubreucq, J., Haesebaert, F., Plasse, J., Dubreucq, M., & Franck, N. (2021). A Systematic Review and Meta-analysis of Social Skills Training for Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05058-w>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27-36.
- Estabillo, J. A., Moody, C. T., Poulhazan, S. J., Adery, L. H., Denluck, E. M., & Laugeson, E. A. (2022). Efficacy of PEERS® for adolescents via telehealth delivery. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5232-5242. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05580-5>
- Fatta L., Laugeson, E., Bianchi, D., Fiorenzo L., & Scattoni M. L. (2024). Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®) for Italy: A Randomized Controlled Trial of a Social Skills Intervention for Autistic Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06211-3>
- Fyfe, C., Winell H., Dougherty, J., Gutmann, D., Kolevzon, A., Marrus, N., Tedroff, K., Turner, T., Weiss, L., Yip, B., Yin, W., & Sandin, S. (2026). Time trends in the male to female ratio for autism incidence: population based, prospectively collected, birth cohort study. *BMJ*, 392. <https://doi.org/10.1136/bmj-2025-084164>
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2011). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1094-1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- Golson, M., Ficklin, E., Haverkamp, C., McClain, M., & Harris, B. (2021). Cultural differences in social communication and interaction: A gap in autism research. *Autism Research*, 15(2). <https://doi.org/10.1002/aur.2657>
- Goodwin-Hinkle, M., Lerman, D. C., Lastrapes, R. E., Hunt, J., Del Bello, A., Fletcher, V., Hinkle, K., & Richmond, A. (2024). Further analysis of a methodology for establishing the social validity of targeted conversation skills. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 24(4), 211-227. <https://doi.org/10.1037/bar0000297>
- Gurbuz, E., Hanley, M., & Riby, D. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Gustafsson, J. (2017). Single Case Studies vs. Multiple Case Studies A Comparative Study. *Scientific Research Publishing*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3a1064378/FULLTEXT01.pdf>
- Harker, S., Baxter, L., Gallegos, S., Mitchell, M., Zerga, L., Matthews, N., & Braden, B. (2024). Adapting the PEERS® for young adults program for autistic adults across the lifespan. *Healthcare*, 12(16), 1586. <https://doi.org/10.3390/healthcare12161586>
- Hedges, S. H., Odom, S. L., Hume, K., & Sam, A. (2018). Technology use as a support tool by secondary students with autism. *Autism*, 22(1), 70-79. <https://doi.org/10.1177/1362361317717976>
- Holst I., Galicia Y., Gómez G. & Degante A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre172c.pdf>

- Hood, S. A., Beauchesne, B. M., Fahmie, T. A., & Go, A. (2021). Descriptive assessment of conversational skills: Towards benchmarks for young adults with social deficits. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(3), 1075–1094. <https://doi.org/10.1002/jaba.831>
- Howorth, S., Rooks-Ellis, D., Sulinski, E., & Jones, B. (2023). Effect of PEERS® class on conversational skills of adults with autism in college. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(4), 273–288. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1383808.pdf>
- Jamison, T., & Schuttler, J. (2017). Overview and preliminary evidence for a social skills and self-care curriculum for adolescent females with autism: The girls night out model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 110–125. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2939-6>
- Jansen, D., Emmers, E., Petry, K., Mattys, L., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of young adults with ASD in higher education according to the ICF framework. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 259–275. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2016.1261091>
- Kéri S. (2023). Autism and Religion. *Children*, 10(8), 1417–1417. <https://doi.org/10.3390/children10081417>
- Koops, I., Duckett, P., & Gerace, A. (2025). Investigating the outcomes and quality of support programs for autistic young adults in higher education: A systematic review. *Autism in Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0078>
- Kuder, S. J., & Accardo, A. (2018). What works for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 722–731. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4>
- Lampri, S., Peristeri, E., Marinis, T., & Andreou, M. (2023). Figurative language processing in autism spectrum disorders: A review. *Autism Research*, 17(4). <https://doi.org/10.1002/aur.3069>
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS® program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978–3989. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2504-8>
- Laugeson, E., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596–606. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5>
- Lázaro, S., Del Barco, B., Castaño, E., Del Río, D. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology*, 24(3), 423–438.
- Mason, D., Capp, S. J., Stewart, G. R., Kempton, M. J., Glaser, K., Howlin, P., & Happé, F. (2020). A meta-analysis of outcome studies of autistic adults: quantifying effect size, quality, and meta-regression. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04763-2>
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H. & Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73–82. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Monahan, J., Freedman, B., Pini, K., & Lloyd, R. (2021). autistic input in social skills interventions for young adults: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00280-9>
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 359–371. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.001>
- Morán, V., García, F., & Hormazabal, P. (2018). Validación transcultural del cuestionario de habilidades sociales para universitarios en estudiantes chilenos y argentinos (CHS-U). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - E Avaliação Psicológica*, 2(47), 111–123.
- Ninci, J., Neely, L., Hong, E., Boles, M., Gilliland, W., Ganz, J., Davis, J., & Vannest, K. (2015). Meta-analysis of single-case research on teaching functional living skills to individuals with ASD. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 184–198. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0046-1>
- Oswald, T., Winder-Patel, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A., & Solomon, M. (2017). A pilot randomized controlled trial of the access program: a group intervention to improve social, adaptive functioning, stress coping, and self-determination outcomes in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1742–1760. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3421-9>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Platos, M., Wojaczek, K., & Laugeson, E. A. (2022). Effects of social skills training for adolescents on the autism spectrum: A randomized controlled trial of the Polish adaptation of the PEERS® intervention via hybrid and in-person delivery. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05714-9>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Cuarta Edición Revisada. ACDE Ediciones. <https://eliarocapsicologa.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/habilidades-sociales-dale-una-mirada-1.pdf>
- Rojas, V., Rivera, A., & Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del trastorno del espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(5), 478–484. <https://doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294>
- Sarrett, J. C. (2017). Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3353-4>
- Sibbald, S. L., Paciocco, S., Fournie, M., Van Asseldonk, R., & Scurr, T. (2021). Continuing to enhance the quality of case study methodology in health services research. *Healthcare Management Forum*, 34(5), 291–296. <https://doi.org/10.1177/08404704211028857>

- Smith, M., Armitage, K., Montasem, A., & Ibeachu, C. (2025). Challenges, support, and progression for students with autism in university: A systematic review. *Routledge Open Research*, 4, 15. <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.19371.1>
- Steinbrenner, J., Hume, K., Odom, S., Morin, K., Nowell, S., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N., Yucesoy-Ozkan, S. & Savage, M. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/2020-NCAEP-EBP-Report-Spanish.pdf>
- Syriopoulou-Delli, C., Kyriaki, E. P., Areti-Eirini F., & Gkiolnta, E. (2024). Educational programs supporting higher education individuals with autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Trends in Higher Education*, 3(3), 710–724. <https://doi.org/10.3390/higheredu3030040>
- Tafla, T., Teixeira, M. C. T. V., Sowden-Carvalho, S., & Woodcock, K. (2024). Autism spectrum disorder diagnosis across cultures: Are diagnoses equivalent? *Neurodiversity*, 2, 1–3. <https://doi.org/10.1177/27546330241226811>
- Tan, D. W., Rabuka, M., Hardy, L., Haar, T., & Pellicano, E. (2025). “Seeing the value of who we are”: Understanding and supporting autistic university students. *Autism in Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0302>
- Tobin, M., Drager, K., & Richardson, L. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: Support, social functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 214–229. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.002>
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- Vicente, A., Michel, C. & Petrolini, V. (2024). Literalism in autistic people: A predictive processing proposal. *Review of Philosophy and Psychology*, 15, 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s13164-023-00704-x>
- Volkmar, F. R., Jackson, S. L. J., & Hart, L. (2017). transition issues and challenges for youth with autism spectrum disorders. *Pediatric Annals*, 46(6), e219–e223. <https://doi.org/10.3928/19382359-20170519-03>
- Wang, L., Wang, B., Wu, C., Wang, J., & Sun, M. (2023). Autism spectrum disorder: Neurodevelopmental risk factors, biological mechanism, and precision therapy. *International Journal of Molecular Sciences*, 24(3), 1819. <https://doi.org/10.3390/ijms24031819>
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Hong, E. R., Dunn, C., Yllades, V., Pierson, L. M., Baek, E., & Foster, M. (2023). Interventions for improving social-communication skills for adolescents and adults with ASD: A meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 391–405. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00300-8>
- World Health Organization [WHO]. (2022) *International Classification of Diseases (ICD)-11*. <https://icd.who.int>
- Ying Sng C., Carter M., & Stephenson J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, <https://doi.org/10.1177/2396941518803806>

Anexo 1

Contenido Semanal del Programa de Entrenamiento en Comunicación e Interacción Social [PECIS].

Sesión 1 Conociendo estrategias y habilidades sociales.	Objetivo	El adulto demostrará la aplicación de estrategias y técnicas para habilidades conversacionales en situaciones sociales universitarias,					
	Recursos	Cápsulas	Guía de apoyo	Videos demostrativos			
	Contenido a trabajar	Bienvenida Presentación de participantes Objetivo de la sesión. Juego RompeHielo.					
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	Explicación a modo general el programa de intervención (número de sesiones y duración) y lo que se espera que realicen (habilidades conversacionales y no conversacionales, estrategias de entrenamiento de habilidades sociales en contexto universitario) Información sobre habilidades sociales, cognición social y conducta social, habilidades conversacionales y no conversacionales. Presentación de temática de amistad y vínculos. Definición y características de la amistad. Tipos de vínculos y tipos de amistad. Encontrar y elegir buenos amigos. Ejemplos breves de habilidades sociales a través de videos.					
	Demostración práctica (20 minutos)	El profesional entrenador demuestra prácticamente habilidades y estrategias. Identificar habilidades y estrategias mediante la observación del coaching.					
	Desarrollo de habilidades (15 minutos)	Actividad Grupal: Elija 2 estrategias y habilidades conversacionales y describa su uso en algún contexto de la universidad					
	Actividad práctica (15 minutos)	No aplica para esta sesión					
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	
Sesión 2 Cómo iniciar una conversación.	Objetivo	El adulto iniciará conversaciones con otros adultos y responderá adecuadamente cuando otros inician una conversación con él/ella.					
	Recursos	Cápsula (Video). Juego de roles.	Demostración práctica.	Guía de apoyo	Videos demostrativos		
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.					
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	Paso a paso de habilidades conversacionales para iniciar una conversación					
	Demostración práctica (20 minutos)	El profesional entrenador demuestra prácticamente habilidades y estrategias. Identificar habilidades y estrategias mediante la observación de videos.					
	Actividad práctica (15 minutos)	Juego de roles para iniciar una conversación. Los estudiantes elegirán un compañero social para practicar las habilidades para iniciar una conversación (habilidades conversacionales de Tópico Toma de Turnos, Prosodia y Habilidades no conversacionales: Dirección de la mirada Movimientos corporales y expresión facial).					
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	
	Sesión 3 Cómo mantener una conversación.	Objetivo	El adulto mantendrá conversaciones con otros adultos y seguirá adecuadamente la conversación cuando otros mantengan la conversación con él/ella				
Recursos		Cápsula (Video). Juego de roles.	Demostración práctica	Guía de apoyo	Videos demostrativos		
Contenido a trabajar		Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.					
Introducción (10 minutos) con videocápsula		Paso a paso de habilidades conversacionales para mantener una conversación.					
Demostración práctica (20 minutos)		El profesional entrenador demuestra prácticamente habilidades y estrategias. Identificar habilidades y estrategias mediante la observación de videos.					
Actividad práctica (15 minutos)		Juego de roles para mantener una conversación. Los estudiantes elegirán un compañero social para practicar las habilidades para mantener una conversación (habilidades conversacionales de Tópico Toma de Turnos, Prosodia y Habilidades no conversacionales: Dirección de la mirada Movimientos corporales y expresión facial).					
Cierre (5 minutos)		Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	

Sesión 4 Cómo finalizar una conversación.	Objetivo	El adulto terminará conversaciones cuando hable con otras personas de forma adecuada y cordial.					
	Recursos	Cápsula (Video). Juego de roles.	Demostración práctica	Guía de apoyo.	Videos demostrativos		
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.					
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	Paso a paso de habilidades conversacionales para finalizar una conversación.					
	Demostración práctica (20 minutos)	El profesional entrenador demuestra prácticamente habilidades y estrategias. Identificar habilidades y estrategias mediante la observación de videos.					
	Actividad práctica (15 minutos)	Juego de roles para finalizar una conversación. Los estudiantes elegirán un compañero social para practicar las habilidades para finalizar una conversación (habilidades conversacionales de Tópico Toma de Turnos, Prosodia y Habilidades no conversacionales: Dirección de la mirada Movimientos corporales y expresión facial).					
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	
Sesión 5 Gestionando mis emociones.	Objetivo	El adulto identificará y reconocerá las propias emociones, así como comprenderá cómo estas influyen en el pensamiento, comportamiento y bienestar emocional, a través de dinámicas sensoriales.					
	Recursos	Cápsula (Video). Juego de roles.	Melodía (Pc + parlante + Youtube o Spotify)	Escenas de 6 películas.	Guía de apoyo		
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.					
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	Importancia de la identificación emocional Conceptualización de las emociones Alexitimia, interocepción y ansiedad en el autismo.					
	Actividad práctica (15 minutos)	Identificar emociones Se reproducirá dos melodías por individual, con una duración máxima de 15 segundos. Posterior a la primera melodía, reflexiona sobre las siguientes preguntas: ¿Qué sensación me generó la melodía escuchada? (agrado o desagrado). ¿Qué emoción específica me provocó? Posteriormente, anota tus respuestas y el porqué de ellas. Esta acción se repite con cada melodía.					
	Actividad práctica (15 minutos):	Se adjuntará 6 enlaces que contienen escenas de distintas películas, en las cuales se podrán observar diversas emociones					
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	
Sesión 6 Entrenando mis funciones ejecutivas y de autorregulación.	Objetivo	El adulto conocerá la conceptualización teórica de las funciones ejecutivas y aprenderá estrategias específicas para fortalecerlas en diferentes áreas, como la planificación, la organización, la toma de decisiones y la autorregulación El adulto fortalecerá las competencias socioemocionales, para el desarrollo de la conciencia y regulación emocional que le permitan mejorar su bienestar en el contexto universitario, a través de la entrega de estrategias específicas					
	Recursos	Cápsula (Video). Juego de roles.	Demostración práctica.	Hoja Lápices	Guía de apoyo.		
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.					
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	Conceptualización de las Funciones Ejecutivas. Estrategias Especificas para fortalecer las funciones ejecutivas. Conceptualización de la autorregulación y técnicas de autorregulación Elección de estrategia y técnica para funciones ejecutivas					
	Actividad práctica (15 minutos)	Elaboración de registro diario de emociones para autorregulación.					
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas	

Sesión 7 El humor como herramienta para la comunicación e interacción.	Objetivo	El adulto conocerá la conceptualización teórica del humor y demostrará la aplicación de estrategias para utilizar de manera adecuada el humor durante las conversaciones.				
	Recursos	Cápsula (video), Videos demostrativos, Juego de roles, Guía de apoyo				
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.				
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	La enseñanza del sarcasmo e ironía. El empleo del humo en conversaciones.				
	Demostración práctica (20 minutos)	Situaciones sociales sobre humor e ironías y sarcasmos. Observación de videos.				
	Actividad práctica (15 minutos)	Juego de roles con compañeros				
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas
Sesión 8 Lenguaje figurado en la comunicación.	Objetivo	El adulto conocerá la conceptualización teórica del lenguaje figurado y demostrará la aplicación de estrategias para utilizar de manera adecuada el lenguaje figurado durante las conversaciones.				
	Recursos	Cápsula (video) Videos demostrativos.		Juego de roles. Guía de apoyo		
	Contenido a trabajar	Bienvenida, discusión grupal de la sesión anterior y objetivo de la sesión.				
	Introducción (10 minutos) con videocápsula	El lenguaje Figurado como medio de expresión y comunicación. Tipo de lenguaje figurado: Metáforas, Frases hechas, Polisemia, Hipérbole, Ironía. Interpretación y reglas en el uso del lenguaje figurado				
	Demostración	Situaciones sociales con el uso del lenguaje figurado		Observación de videos.		
	Actividad práctica (15 minutos)	Juego de roles con compañeros				
	Cierre (5 minutos)	Resumen de los puntos clave	Discusión Grupal	Entrega de guía de apoyo	Explicación de tareas	Resolución de dudas

HOJAS DE TRABAJO DE AUTOMONITOREO

HOJA DE TRABAJO DE LOS DEBERES DE COACHING SOCIAL: SEMANA ____

Por favor, rellene esta hoja de trabajo antes de la próxima sesión y tráigala al grupo.

Responda a cada una de las preguntas y escriba cualquier comentario adicional en el espacio previsto

Nombre del adulto joven:

¿Realicé la tarea
solicitada por el
coaching?

¿En qué aspectos de
mi vida diaria, puedo
incorporar esta tarea?

¿Podría mejorar la
tarea? ¿En qué podría
mejorar?

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Tarea semana _____

Hoja de Registro de Actividades

Semana	1	2	3	4	5	6	7	8
--------	---	---	---	---	---	---	---	---

Fecha

Nombre	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	observaciones
--------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------------

L: Logrado - ML: Medianamente Logrado - NL: No logrado

HOJA DE REGISTRO SEMANAL PUNTOS SISTEMA DE CANJE PECIS

Semana	1	2	3	4	5	6	7	8
--------	---	---	---	---	---	---	---	---

Puntos
ganados

