

Creer, planificar, actuar: una intervención conductual situada para fortalecer la autoeficacia y la planificación activa en jóvenes de la Comuna 13 de Medellín.

Create, plan, act: A situated behavioral intervention to strengthen self-efficacy and active planning among youth from Comuna 13, Medellín.

María Salomé Mejía Ochoa, Angélica María Torres Alarcón

Trabajo de grado

Asesora: Maureen Guerrero

UNIVERSIDAD EAFIT

Escuela de Artes y Humanidades

Maestría en Estudios del Comportamiento

Medellín

2024

1. Resumen Ejecutivo

Este estudio de caso presenta el diseño e implementación de una intervención conductual tipo boost orientada a fortalecer la autoeficacia percibida y la planificación activa en jóvenes del grupo Sol de Medianoche, de la Corporación Habitante 13 en la ciudad de Medellín. La intervención responde a la necesidad de fomentar procesos de agencia y planificación activa en este grupo juvenil, el cual enfrentaba obstáculos para sostener iniciativas autónomas en el tiempo.

El diseño metodológico articuló el modelo COM-B con estrategias tipo BOOST e intenciones de implementación, bajo un enfoque ecológico del comportamiento. La intervención combinó herramientas cualitativas y cuantitativas en un diseño mixto que incluyó tres sesiones diagnósticas y tres sesiones de fortalecimiento, priorizando un enfoque participativo, lúdico y culturalmente pertinente.

Entre los principales hallazgos, se destaca la apropiación de herramientas de planificación por parte del grupo, la distribución autónoma de roles organizativos y la realización de una sesión liderada de forma independiente por los y las jóvenes. Tanto la planificación activa como la autoeficacia mostraron ser dimensiones especialmente sensibles al cambio, reflejadas en una mayor confianza en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas a metas.

Esta investigación sugiere que intervenciones breves, cuando están contextualizadas, co-creadas y orientadas al fortalecimiento de habilidades concretas, pueden generar transformaciones significativas incluso en periodos acotados, especialmente si se integran distintos niveles de influencia y se reconocen las dimensiones afectivas y simbólicas del cambio conductual.

2. Introducción

La presente investigación se realiza como requisito para optar al título de Magíster en Estudios del Comportamiento de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Esta tiene como propósito diseñar, implementar y evaluar una estrategia de intervención conductual basada en el enfoque *boost*. Esta estrategia se orienta al fortalecimiento de la autoeficacia percibida y la planificación activa en el grupo juvenil Sol de Medianoche, perteneciente a la Corporación Habitante 13, en Medellín, Colombia.

La intervención se construye desde una mirada situada y participativa, utilizando herramientas simples que promueven habilidades cognitivas y motivacionales para una toma de decisiones más consciente, reflexiva y sostenida. Bajo esta perspectiva, se parte de la premisa de que el fortalecimiento de estas capacidades contribuye al desarrollo de procesos de autonomía y agenciamiento juvenil, mejora la organización interna del grupo y favorece su involucramiento en la transformación del entorno personal y comunitario.

El documento se estructura en seis capítulos. El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, los antecedentes y la justificación. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual que orienta la propuesta. En el Capítulo III se describe el enfoque metodológico, la ruta de intervención y los instrumentos de recolección y análisis de datos. El Capítulo IV recoge los resultados del diagnóstico participativo, sistematizados a través del modelo COM-B con enfoque ecológico. El Capítulo V expone la intervención y el Capítulo VI los resultados del proceso, incluyendo la evaluación de los cambios observados en la autoeficacia y la planificación activa del grupo. El Capítulo VII, correspondiente a la discusión, analiza de manera crítica los hallazgos de la intervención, estableciendo conexiones entre la teoría y la experiencia empírica.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales, los aprendizajes obtenidos y recomendaciones para futuras intervenciones con grupos juveniles.

CAPÍTULO I

3. Contextualización

En Colombia, la juventud representa un sector estratégico para el desarrollo social. Así lo reconoce el Decreto 295 de 1992, que establece como prioridad el fortalecimiento de las organizaciones juveniles, entendidas como espacios fundamentales para promover la participación ciudadana, la cohesión social y el empoderamiento colectivo (Presidencia de Colombia, 1992).

Medellín ha desarrollado un proceso de institucionalización juvenil desde la creación de la Oficina de Juventud y el Consejo Municipal de Juventud en 1994, como parte de la política pública local orientada a fortalecer la participación juvenil. (Alcaldía de Medellín, 2015)

En la actualidad, la juventud representa aproximadamente el 25 % de la población del Distrito de Medellín, con más de 630.000 personas entre los 14 y 28 años (Concejo Distrital de Medellín, 2023). En este contexto, la estrategia Clubes Juveniles de la Alcaldía de Medellín proyecta impactar a cerca de 900 personas (incluyendo niñas, niños, adolescentes y jóvenes) mediante procesos de formación en derechos, prevención de violencias y fortalecimiento del tejido comunitario. (Alcaldía de Medellín, 2023)

La Comuna 13 de Medellín ha sido históricamente un territorio atravesado por múltiples formas de violencia. Su ubicación estratégica lo ha convertido en un punto clave para el desarrollo de actividades vinculadas al crimen organizado, como el narcotráfico, el tráfico de armas, la explotación sexual y las extorsiones. No obstante, este contexto adverso también ha dado lugar a fuertes procesos de resiliencia y organización

comunitaria. En este escenario, los grupos juveniles han emergido como entornos protectores frente a los riesgos del conflicto armado y la exclusión social, al mismo tiempo que promueven la reconstrucción del tejido colectivo a través del arte, la comunicación y la educación popular, y el deporte (Centro de Fe y Culturas et al., 2021; Marín Gaviria et al., 2024).

Muchas de estas iniciativas lideradas por jóvenes enfrentan desafíos internos que limitan su autonomía organizativa, como la baja percepción de autoeficacia, entendida como la falta de creencia en la propia capacidad para alcanzar objetivos (Bandura, 1997) y habilidades débiles de planificación, vista esta como una estrategia de autorregulación prospectiva para vincular respuestas concretas con situaciones futuras (Sniehotta et al., 2005).

Estas dimensiones son fundamentales para que los colectivos juveniles puedan sostener procesos en el tiempo y fortalecer por ende el tejido social. Así como en cuestiones más prácticas, se dificulta ejecutar proyectos de manera efectiva y planificar a futuro. Investigaciones como la de Eccles y Gootman del National Research Council and Institute of Medicine (2002), basada en una amplia revisión de evidencia empírica, destacan que los programas comunitarios más eficaces son aquellos que brindan a los jóvenes oportunidades reales para proyectarse, establecer metas y asumir responsabilidades. En ese sentido, el fortalecimiento de la autoeficacia y del sentido de relevancia personal se vincula estrechamente con prácticas de planificación participativa y liderazgo juvenil. A su vez, estudios como el de Barnett, Brennan y Lesmeister (2006) corroboran que la participación activa de los jóvenes en la planificación comunitaria no solo potencia sus habilidades estratégicas, sino que también refuerza su autoestima y capacidades organizativas.

Habitante 13 es una corporación ubicada en el barrio 20 de Julio de la Comuna 13 de Medellín. Fue fundada en el año 2013 por Juliana Marín Gaviria, quien, con tan solo 12 años, inició este proyecto como un pretexto para reunir a amigos y personas interesadas en un espacio donde el arte y las expresiones sociales tuvieran un lugar protagónico.

La Corporación comenzó bajo el nombre de **Sol de Medianoche**, y su objetivo inicial fue congregar a jóvenes en torno a intereses diversos como la danza árabe, las manualidades, los torneos de fútbol y los videojuegos. Con el paso del tiempo, el grupo fue creciendo y se transformó en una organización legalmente constituida, bajo el nombre de Corporación Habitante 13. Sol de Medianoche pasó entonces a convertirse en uno de sus subgrupos, centrado principalmente en actividades recreativas y teatrales.

Según la hermana de Juliana, hubo una pausa en el proceso evolutivo de la Corporación cuando Juliana ingresó a la universidad:

“Hubo un tiempo en que se pararon las cosas porque Juliana había entrado a la universidad y estaba muy ocupada, y mi mamá estaba trabajando. Ya después quisieron volver a retomar porque a ellas les gusta muchísimo todo el tema de enseñar e incluso de aprender, entonces volvieron a fortalecerse y a formar lo que es la sede hoy en día.”

Participante 1, entrevista

Actualmente, Habitante 13 es un espacio cultural y formativo que trabaja con población entre los 7 y los 30 años, el cual se ha caracterizado por ser un escenario en el que las juventudes son protagonistas desde sus ideas, propuestas e iniciativas para incidir en el territorio a través del arte, la cultura, la participación, la recreación y la educación (Marín Gaviria et al., 2024).

En cuanto al grupo Sol de Medianoche, tuvo un periodo de actividad vinculado a las Escuelas de Participación Ciudadana, una estrategia que busca consolidar espacios de

formación política y democrática para jóvenes en Medellín (CISP, s.f.). No obstante, con el paso del tiempo, varios de sus integrantes se alejaron del proceso debido a nuevas responsabilidades, en particular académicas, lo que generó una disminución significativa en la asistencia y participación del grupo.

Más adelante, se buscó reactivar el grupo a través de la estrategia de *Clubes Juveniles*, iniciativa de la Secretaría de la Juventud de Medellín orientada a fortalecer las capacidades organizativas de los colectivos juveniles en diversas formas de participación (Secretaría de Juventud de la Alcaldía de Medellín & Corporación Cultural Altavista, 2023). Paralelamente, se aprovecharon las redes personales, especialmente las amistades de la hermana de Juliana, para dinamizar el proceso. Como resultado de esta gestión, en 2024 el grupo ganó un proyecto vinculado a la realización de una fiesta de Halloween, la cual fue ejecutada exitosamente. Esta experiencia positiva reavivó el interés colectivo por la recreación y el trabajo conjunto. Actualmente, varios integrantes continúan participando en los encuentros, aunque sin una agenda definida.

Para esta articulación, se estableció contacto con Juliana Marín Gaviria, lideresa fundadora de la Corporación Habitante 13, quien compartió la existencia de un grupo juvenil con trayectoria en el territorio, pero que en ese momento se encontraba inactivo. Así surgió la oportunidad de conocer a Sol de Medianoche, un grupo de jóvenes entre los 13 y 23 años cuyo único propósito explícito era el encuentro entre pares.

4. Planteamiento del problema

Los y las jóvenes del grupo Sol de Medianoche, en la Comuna 13 de Medellín, presentan dificultades para sostener espacios colectivos de manera autónoma. Esta situación se relaciona con una baja percepción de autoeficacia y una capacidad limitada para planificar de forma activa, tanto en el plano individual como grupal. Como

consecuencia, el grupo funciona de forma discontinua, depende de agentes externos para organizarse, y enfrenta barreras para consolidar procesos sostenibles de participación, liderazgo y transformación comunitaria.

Esta problemática se identifica desde los primeros acercamientos realizados por el equipo investigador, donde se observó que el grupo no contaba con una estructura organizativa definida ni con objetivos compartidos. Las reuniones eran esporádicas y requerían la intermediación de figuras externas, generalmente una de las hermanas fundadoras de la Corporación Habitante 13. Aunque existía un deseo genuino por parte de los y las jóvenes de mantener el espacio, no contaban con las herramientas cognitivas, motivacionales ni organizativas para sostenerlo autónomamente.

A través de la etapa de diagnóstico participativo y conceptualización, se confirmaron dos patrones conductuales reiterativos: una autoeficacia percibida baja, expresada en frases como “*no sé cómo hacerlo*”, “*me da miedo equivocarme*”, “*no confío en mí*”; y una escasa planificación activa, evidenciada en la dificultad para organizarse, priorizar, distribuir tareas, establecer metas claras o anticipar barreras para el desarrollo de sus actividades. Estas dimensiones resultan fundamentales, pues inciden directamente en la posibilidad de actuar de manera estratégica, sostenida en el tiempo y cooperativa.

También se identificaron factores protectores significativos en el grupo, como el fuerte sentido de pertenencia al grupo, el reconocimiento del espacio como lugar seguro y libre de juicios, y una motivación reflexiva centrada en el crecimiento personal, la amistad, el aprendizaje y la transformación del entorno. Sin embargo, estos aspectos no eran suficientes para compensar la ausencia de herramientas estructuradas que permitieran convertir la intención en acción sostenida.

Dado el alcance, los recursos disponibles y las capacidades del equipo investigador, se opta por el diseño de una intervención conductual de corto plazo,

centrada en dos comportamientos estratégicos, claramente definidos y susceptibles de cambio: el fortalecimiento de la autoeficacia percibida y la mejora de la planificación activa, tanto en el plano individual como colectivo.

Esta elección responde directamente a los hallazgos del diagnóstico participativo y se sustenta en marcos teóricos y empíricos robustos, particularmente en el enfoque *boost*, que propone el desarrollo de capacidades cognitivas y motivacionales mediante herramientas simples, adaptadas al contexto y culturalmente pertinentes.

En consecuencia, la intervención se plantea como un mecanismo inicial para catalizar procesos de transformación más amplios, permitiendo que los y las jóvenes del grupo Sol de Medianoche avancen progresivamente hacia mayores niveles de autonomía, organización interna, sostenibilidad colectiva y agenciamiento en sus entornos sociales y comunitarios.

5. Objetivos

- **General:**

Fortalecer la autoeficacia percibida y la capacidad de planificación activa en jóvenes del grupo Sol de Medianoche, de la Corporación Habitante 13, con el propósito de favorecer su involucramiento sostenido en un proceso grupal autónomo, a través de una intervención conductual tipo *boost*.

- **Específicos:**

1. Analizar los factores individuales, interpersonales y contextuales que influyen en la autoeficacia percibida y la planificación activa de los y las jóvenes del grupo Sol de Medianoche, a partir de un diagnóstico participativo.

2. Incrementar la percepción de autoeficacia individual y colectiva mediante el reconocimiento de experiencias vividas.

3. Diseñar e implementar herramientas prácticas que faciliten la planificación individual y grupal, incluyendo la formulación de metas, la anticipación de barreras y la asignación de roles.

4. Motivar y acompañar la realización de una actividad grupal autogestionada como producto concreto de la intervención, que fortalezca la autonomía organizativa del grupo.

CAPÍTULO II

6. Marco Conceptual

El presente trabajo se centra en el fortalecimiento de la autoeficacia percibida y la planificación activa como mecanismos iniciales clave para el desarrollo del agenciamiento juvenil. Estos conceptos, abordados desde la psicología cognitiva, escala humana (economía) y las ciencias del comportamiento, permiten comprender cómo los jóvenes se movilizan desde lo personal y social para construir trayectorias propias en contextos de vulnerabilidad estructural.

Autoeficacia percibida

La autoeficacia percibida es una construcción central dentro de la teoría social cognitiva propuesta por Albert Bandura (1997), y hace referencia a las creencias que una persona tiene sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. No se trata únicamente de una percepción de habilidad,

sino de una variable que regula procesos motivacionales, afectivos y cognitivos, determinando el grado de compromiso, esfuerzo, persistencia y resiliencia frente a los desafíos y barreras que se presentan en la vida cotidiana (Bandura, 2006).

Según Luszczynska (2016), la autoeficacia se define como la creencia sobre la capacidad de actuar en función de una intención, independientemente de los obstáculos del contexto. Entre sus fuentes principales se encuentran: logros y éxitos pasados (experiencia de dominio), la observación de modelos sociales significativos (modelado vicario), palabras de reconocimiento (persuasión social) y la interpretación de los estados emocionales y corporales frente a una tarea (estado fisiológico) (Bandura, 1997; Luszczynska et al., 2005). Estas fuentes alimentan el juicio que cada persona elabora sobre su competencia, afectando directamente su disposición para actuar y persistir ante retos.

Diversos estudios han documentado que niveles altos de autoeficacia percibida se asocian con una mayor motivación, involucramiento activo y responsabilidad en los procesos de aprendizaje y en la construcción de metas (González Pumariega Solís et al., 1998). Las personas con autoeficacia elevada tienden a valorar más las tareas, perseverar en ellas y autorregular su esfuerzo, incluso cuando enfrentan dificultades. En ese sentido, la relación entre autoeficacia y motivación es recíproca y sinérgica: al creer en sus propias capacidades, las personas tienden a iniciar, sostener y culminar sus proyectos con mayor eficacia, generando un ciclo positivo de retroalimentación (Pajares, 1996).

Desde una perspectiva educativa y comunitaria, la autoeficacia también permite evaluar dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales, siendo una variable transversal que incide en la toma de decisiones, la ejecución de comportamientos y la regulación emocional (England Bayrón, 2012). En contextos juveniles, como el caso del grupo Sol de Medianoche, la autoeficacia adquiere una dimensión colectiva. Las creencias

compartidas sobre la capacidad del grupo para sostener acciones conjuntas, organizarse o construir futuro, también influyen en su continuidad y nivel de apropiación.

Desde las ciencias del comportamiento, la autoeficacia es considerada una variable estratégica para intervenir, ya que es sensible al cambio y se relaciona con resultados adaptativos en salud, educación y organización comunitaria. Intervenciones del tipo *boost* —en lugar de intervenciones paternalistas o persuasivas— han mostrado ser efectivas para fortalecer la autoeficacia al empoderar a las personas con herramientas cognitivas, sociales y emocionales que mejoran su capacidad de acción (Herzog & Hertwig, 2025). Estas estrategias permiten generar microexperiencias de logro, modelar comportamientos exitosos, fomentar el apoyo entre pares y crear estructuras que refuercen la percepción de competencia tanto individual como colectiva.

Por ello, el fortalecimiento de la autoeficacia fue definido como uno de los focos centrales de la intervención desarrollada con el grupo Sol de Medianoche, articulándose con actividades orientadas a promover la confianza, la toma de decisiones, la resiliencia y el reconocimiento de las propias capacidades.

Planificación activa

La planificación activa es un proceso autorregulador que permite transformar intenciones en acciones concretas mediante la elaboración de planes detallados sobre el qué, cuándo, cómo y dónde actuar. Su propósito es cerrar la brecha entre el deseo de actuar (*intención*) y la acción misma, especialmente en contextos donde el comportamiento deseado es complejo o sostenido en el tiempo (Gollwitzer, 1999a; Sniehotta et al., 2005).

A diferencia de la intención general, que suele ser vaga y abstracta, la planificación activa implica la estructuración mental de la conducta futura. Se compone,

principalmente, de dos tipos de planificación: la planificación de acción (*action planning*) y la planificación de afrontamiento (*coping planning*). La primera se refiere a la definición específica de pasos para ejecutar un comportamiento (por ejemplo, establecer una fecha, hora y lugar para realizar una actividad); la segunda consiste en anticipar posibles barreras o dificultades, y preparar estrategias para enfrentarlas eficazmente (Sniehotta et al., 2005)

Este enfoque ha sido ampliamente desarrollado en el marco del Health Action Process Approach (HAPA), el cual ha demostrado que las personas que planifican detalladamente sus acciones tienen mayor probabilidad de iniciar y mantener comportamientos relacionados con la salud, la educación y la participación social (Schwarzer, 2008). Además, la planificación activa se potencia cuando se combina con estrategias como las intenciones de implementación (*implementation intentions*), una técnica conductual basada en la formulación de reglas del tipo: “*si ocurre X, entonces haré Y*”, que ha mostrado efectos positivos en la consolidación de hábitos, la mejora del desempeño y el fortalecimiento de la autoeficacia (Gollwitzer, 1999b).

Desde las ciencias del comportamiento, la planificación activa se considera un *boost*¹ cognitivo (Luszczynska, 2016) es una intervención que empodera a las personas al proporcionarles herramientas mentales para mejorar su capacidad de decisión sin restringir su libertad (Herzog & Hertwig, 2025). Los *boosts* no buscan persuadir ni manipular, sino fortalecer las habilidades cognitivas, motivacionales y sociales necesarias para actuar con autonomía, especialmente en contextos donde los individuos enfrentan desventajas estructurales o incertidumbre.

Los boosts son intervenciones que buscan fortalecer las competencias de toma de decisiones de las personas, permitiéndoles elegir mejor por sí mismas, en lugar de guiarlas sutilmente hacia una opción específica. Luszczynska, 2016.

Numerosas investigaciones han documentado la eficacia de la planificación activa en población joven, evidenciando su utilidad en el desarrollo de competencias como la organización, la estructuración de metas, el trabajo en equipo y la sostenibilidad de proyectos en el tiempo (Hagger & Luszczynska, 2014; Luszczynska et al., 2005, 2016).

No se trata únicamente de responder a preguntas como *¿cuándo?* o *¿dónde?*, sino de entrenar el *cómo*, es decir, cómo anticipar barreras, cómo gestionar el esfuerzo, cómo mantenerse enfocado y cómo recuperar el rumbo frente a recaídas.

Por esta razón, en la intervención con el grupo Sol de Medianoche, se priorizó el diseño de ejercicios de planificación activa, combinando técnicas participativas, visualización de metas, co-diseño de planes de acción y simulación de escenarios críticos. Se promovió la autoconversación positiva como mecanismo de regulación emocional y toma de decisiones, y se integraron elementos del entorno, como la disponibilidad del espacio físico en la Casa de la Corporación Habitante 13, para anclar la planificación en condiciones reales.

Capacidad de agencia

El concepto de *agencia o capacidad de agencia* ha cobrado centralidad en el análisis de juventudes contemporáneas, especialmente en contextos marcados por las desigualdades, la exclusión estructural, la precarización y la fragmentación del tejido social. La agencia juvenil no se reduce a la capacidad individual de elegir, sino que abarca la posibilidad real y situada de imaginar, decidir y actuar sobre la propia vida y el entorno, de manera colectiva, reflexiva y transformadora.

Desde una perspectiva de capacidades, (Amartya Sen, 1999) define la agencia como la habilidad de actuar deliberadamente para perseguir metas que la persona valora,

más allá del logro individual, reconociendo su dimensión ética y su anclaje contextual. La agencia implica no solo tener opciones disponibles, sino también la libertad real para convertirlas en acciones con sentido. Este enfoque destaca la importancia de crear condiciones para que las y los jóvenes puedan desarrollar sus capacidades internas y ejercer control sobre su destino en función de lo que consideran valioso.

En clave latinoamericana, Arturo Escobar, (2007, 2014) propone una visión relacional y situada de la agencia, entendida como la capacidad de las comunidades para resistir, reimaginar y rehacer mundos posibles desde sus propias territorialidades, saberes y afectos. La agencia no es un atributo individual, sino una práctica colectiva que se articula con la construcción de lo común, del cuidado, la horizontalidad y la dignidad en medio de múltiples opresiones. En este marco, la agencia juvenil no se ejerce en abstracto, sino que se encarna en experiencias de autoorganización, participación comunitaria, apropiación del espacio y producción de sentidos alternativos frente a los discursos dominantes.

Ambos enfoques coinciden en que la agencia no puede desvincularse de las condiciones estructurales ni de los vínculos sociales que la sostienen. En contextos juveniles, la agencia se manifiesta cuando las y los jóvenes pueden imaginar futuros propios, tomar decisiones significativas y llevarlas a cabo con otros y otras, en condiciones de respeto y reconocimiento mutuo. Así, la agencia individual se refiere a la capacidad de actuar desde la motivación y convicción personal, mientras que la agencia colectiva se expresa en la capacidad de actuar con otros, en función de metas compartidas, desde relaciones de interdependencia y co-construcción.

Articulación conceptual

Los conceptos de autoeficacia percibida, planificación activa y capacidad de agencia no se abordan en este estudio como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes que operan de manera sinérgica en la construcción de trayectorias juveniles autónomas, especialmente en contextos de vulnerabilidad estructural como el de Sol de Medianoche.

Desde una perspectiva conductual y de psicología cognitiva, la autoeficacia percibida actúa como el impulsor interno que permite a las personas confiar en su capacidad para actuar. Sin esta base, incluso los planes más detallados tienden a fracasar ante el miedo, la duda o la desmotivación. Por ello, el fortalecimiento de la autoeficacia constituye el primer peldaño en la arquitectura para un posible agenciamiento.

A su vez, la planificación activa representa la estrategia cognitiva que permite transformar esa confianza en acciones concretas, sostenidas, propias y con otros. Funciona como un puente entre la intención y el comportamiento, proveyendo herramientas específicas para estructurar la acción, anticipar obstáculos y ser resiliente frente a las dificultades. En el contexto de esta investigación, se implementan técnicas de planificación participativa, planificación individual y ejercicios que anclan las metas del grupo en escenarios realistas y accesibles.

Ambas dimensiones, tanto la autoeficacia como la planificación, son entendidas aquí como capacidades psicológicas que pueden ser fortalecidas mediante intervenciones, en tanto empoderan a los y las jóvenes sin imponer decisiones ni depender de incentivos externos, sino mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, motivacionales y sociales que potencian su autonomía.

Este fortalecimiento se enmarca en un enfoque de **Boost situado**, propuesto en este estudio como una adaptación crítica del modelo Boost clásico (Hertwig & Grüne-Yanoff, 2017), orientada a potenciar capacidades individuales y colectivas desde un posicionamiento sensible al contexto. En lugar de aplicar boosts genéricos o universalistas, el Boost situado reconoce que el desarrollo de capacidades no ocurre en el vacío, sino que está atravesado por desigualdades estructurales, condiciones relacionales y trayectorias vitales específicas. Así, se concibe como un enfoque de ciencias del comportamiento que, lejos de imponer estándares normativos de conducta, busca instalar capacidades significativas desde los saberes locales, los vínculos afectivos, las experiencias de vida y las formas comunitarias de cuidado. En esta intervención, el Boost situado se operacionaliza mediante procesos pedagógicos, ejercicios de planificación, rituales afectivos y estructuras participativas que permiten que los y las jóvenes desarrollen agencia desde sus propios referentes, lenguajes y posibilidades.

Finalmente, la capacidad de agencia se configura como el horizonte ético-político-epistémico hacia el cual se orienta la intervención. En lugar de asumir una noción abstracta o idealizada de agencia, se parte de una visión situada y relacional: ejercer agencia no es solo “poder hacer las cosas”, sino tener las condiciones materiales, simbólicas y afectivas para hacerlo con otros y desde lugares concretos.

En este estudio, la agencia se entiende como un meta-proceso que se habilita progresivamente a través de una arquitectura del comportamiento sensible al contexto. Para ello, se parte del fortalecimiento de la autoeficacia (como reconocimiento de las propias capacidades), se promueve la planificación activa (como estructuración consciente de la acción) y se estimulan vínculos colectivos que favorezcan la participación sostenida. Estos tres elementos conforman condiciones mínimas para iniciar

un camino hacia una agencia juvenil transformadora, capaz de incidir en lo personal, lo colectivo y lo territorial desde prácticas autónomas, reflexivas y colaborativas.

6.1 Marcos conductuales

La intervención realizada parte del reconocimiento de que los comportamientos no se modifican únicamente por intención o buena voluntad individual, sino que dependen también de condiciones estructurales, capacidades personales y procesos sociales que los habilitan o restringen. Por ello, el diseño de esta intervención se fundamenta en marcos conceptuales validados por las ciencias del comportamiento y la psicología social, en particular, se integra el modelo **COM-B**, el enfoque **BOOST** y la técnica de ***Implementation Intentions***, articulados desde una perspectiva sistémica a través del **modelo ecológico del comportamiento**.

Modelo COM-B: Comprender el comportamiento

El modelo COM-B, desarrollado por Michie et al., 2011, plantea que todo comportamiento humano surge de la interacción de tres componentes esenciales: Capacidad (C), Oportunidad (O) y Motivación (M). Estas condiciones actúan como “compuertas”: si alguna de ellas está cerrada, el comportamiento no puede tener lugar.

- **Capacidad** hace referencia a las habilidades físicas y psicológicas que permiten ejecutar la conducta deseada.
- **Oportunidad** abarca los factores externos (físicos o sociales) que la facilitan o la restringen.

- **Motivación** incluye tanto procesos reflexivos (como metas, evaluaciones o intenciones) como procesos automáticos (hábitos, impulsos o respuestas emocionales).

Estas dimensiones no solo interactúan entre sí, sino que también se retroalimentan con la conducta. Es decir, actuar o no actuar transforma progresivamente la motivación, las capacidades percibidas y las oportunidades disponibles. Esta lógica dinámica convierte al modelo COM-B en una herramienta poderosa para el diseño de intervenciones conductuales estructuradas y sensibles al contexto. De hecho, constituye el eje central de la Rueda del Cambio de Comportamiento (Behaviour Change Wheel por su nombre en inglés), una guía metodológica que orienta la selección de funciones de intervención y políticas de apoyo.

En una síntesis posterior, West y Michie (2020) destacan que el modelo COM-B no solo permite mapear barreras y facilitadores, sino también identificar con precisión qué componentes deben modificarse para que ocurra un comportamiento objetivo. Esta claridad lo convierte en un modelo útil tanto para intervenciones individuales como colectivas, aplicable a múltiples escenarios.

Para profundizar en la dimensión motivacional, los mismos autores incorporan la **PRIME Theory of Motivation** (West & Michie, 2020), la cual descompone la motivación en cinco componentes interrelacionados que operan de forma simultánea:

- **Prime:** impulsos inmediatos que disparan la acción.
- **Responses:** conductas generadas por dichos impulsos.
- **Impulses:** deseos urgentes o necesidades momentáneas.
- **Motives:** metas conscientes o inconscientes que orientan la acción.
- **Evaluations:** juicios sobre lo que es bueno o malo, útil o dañino.

Lo innovador de PRIME es que demuestra que la motivación no se limita al pensamiento racional, sino que incluye capas emocionales y automáticas que pueden entrar en conflicto con las intenciones conscientes. Así se explica por qué muchas veces las personas no logran actuar incluso cuando quieren hacerlo. Por tanto, las intervenciones efectivas deben activar diversos niveles de la motivación, no solo apelar a la voluntad o el conocimiento.

En conjunto, COM-B y PRIME ofrecen un marco robusto para comprender cómo, por qué y en qué condiciones se produce (o no) un comportamiento, orientando estrategias que integren capacidades, entorno y mecanismos motivacionales de manera coherente y adaptativa.

Boosts: Habilidades para decidir y actuar

El artículo de Herzog y Hertwig (2025) presenta una revisión de la literatura sobre las intervenciones tipo *boost*, destacándolas como una estrategia robusta y no paternalista para mejorar la toma de decisiones y el comportamiento humano. A diferencia de los *nudges*, que modifican las condiciones del entorno para guiar las elecciones, los *boosts* se orientan al fortalecimiento de capacidades. Específicamente, buscan empoderar a los individuos mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales, promoviendo así una toma de decisiones más informada y deliberada.

Según los autores, las intervenciones tipo *boost* operan principalmente a través de tres mecanismos: el fortalecimiento de la alfabetización en decisiones, el aumento de la autoeficacia y la promoción de aprendizajes que permiten actuar con mayor autonomía. A diferencia de enfoques que priorizan resultados inmediatos, los *boosts* están diseñados para generar cambios duraderos en el repertorio cognitivo y conductual de las personas, los cuales pueden transferirse a una variedad de contextos.

Un principio central de los *boosts* es su compromiso con la autonomía personal. Como señalan Hertwig y Grüne-Yanoff (2017), estas intervenciones no imponen conductas, sino que ofrecen herramientas que las personas pueden decidir adoptar o rechazar libremente. Esta orientación implica que los *boosts* deben ser transparentes: los destinatarios deben comprender en qué consisten y cuáles son sus objetivos, lo cual les permite apropiarse conscientemente de las competencias adquiridas y tomar decisiones más alineadas con sus propios valores y metas.

Así mismo, los autores distinguen dos tipos de *boosts* según su alcance temporal: los *boosts* de corto plazo fomentan una competencia específica cuya utilidad se limita a un contexto particular, en cambio, los *boosts* de largo plazo generan una transformación más profunda, al añadir o reforzar habilidades que amplían de manera permanente la capacidad de decisión del individuo. Estas competencias acumuladas pueden emplearse de forma autónoma y flexible en diversas situaciones, lo que convierte a este tipo de intervención en una inversión sostenible en el capital cognitivo y conductual de las personas.

Intenciones de implementación

Las intenciones de implementación (o en inglés: *implementation intentions*) son planes conductuales estructurados en formato “*si X, entonces Y*”, que vinculan una situación específica con una acción concreta, facilitando la ejecución automática del comportamiento deseado (Gollwitzer, 1999a).

A diferencia de las intenciones más generales, estas preparan cognitivamente al individuo para actuar de forma eficiente en momentos clave, cerrando la brecha entre intención y acción. Este mecanismo opera desde un principio de preactivación cognitiva, donde la situación anticipada (el estímulo o señal) queda almacenada en la memoria

episódica asociada a una respuesta planificada. Cuando dicha señal aparece en el entorno, la respuesta conductual se activa rápidamente y con bajo esfuerzo cognitivo (Gollwitzer & Sheeran, 2006).

Este fenómeno puede explicarse desde la teoría de los dos sistemas de pensamiento propuesta por Kahneman (2011): el Sistema 1, rápido, automático e intuitivo, y el Sistema 2, lento, deliberado y analítico. Las *implementation intentions* permiten “entrenar” al Sistema 1 para que, ante ciertos estímulos contextuales, ejecute una conducta sin requerir activación consciente del Sistema 2. De este modo, se reduce la carga cognitiva, se minimiza la dilación en la acción y se evita el desgaste propio del razonamiento constante. Además, al repetir mentalmente o en la práctica estos planes, se refuerza la asociación estímulo-respuesta, facilitando la automatización y la fluidez del comportamiento deseado incluso en condiciones de fatiga, estrés o distracción (Webb & Sheeran, 2008).

Las señales que disparan este tipo de automatismos pueden ser ambientales (un lugar o momento del día), emocionales (sentimientos de inseguridad o motivación), sociales (presencia de ciertas personas), o internas (pensamientos específicos). La repetición de los planes fortalece estas asociaciones, haciendo que el sistema automático reconozca más fácilmente el momento de actuar. Esta técnica ha demostrado ser efectiva para fortalecer la autorregulación en jóvenes y mejorar la ejecución de planes en ámbitos como salud, educación y organización colectiva (Adriaanse et al., 2011; Hagger & Luszczynska, 2014), al hacer posible que un comportamiento beneficioso suceda "en automático", sin necesidad de constante deliberación.

Enfoque ecológico y análisis multinivel del comportamiento

El enfoque ecológico parte del reconocimiento de que los comportamientos no se generan de manera aislada, sino que emergen en interacción constante con entornos interpersonales, comunitarios y estructurales. Propuesto inicialmente por Bronfenbrenner (1979) y adaptado a la salud pública por McLeroy et al. (1988), este modelo plantea que las acciones humanas están influenciadas por factores interrelacionados a nivel individual, interpersonal, organizacional, comunitario y político. En contextos juveniles, esta perspectiva permite comprender cómo las redes de apoyo, las normas compartidas, los espacios disponibles y las condiciones estructurales configuran tanto los límites como las posibilidades de participación, organización y agencia.

En el campo de las ciencias del comportamiento, el modelo COM-B ha demostrado ser una herramienta eficaz para analizar los determinantes inmediatos del comportamiento. Sin embargo, al integrarse con el enfoque ecológico, este modelo se enriquece al permitir una lectura más compleja y situada de la conducta, en la que los determinantes individuales se conectan con las dinámicas sociales e institucionales. Esta articulación permite, por ejemplo, comprender cómo la oportunidad no se restringe a la disponibilidad física de un espacio, sino también a condiciones estructurales como la legitimidad de la participación juvenil, la distribución del tiempo y los recursos, o la existencia de figuras adultas de apoyo.

Golden & Earp (2012) advierten que muchas intervenciones que se dicen “ecológicas” en realidad operan únicamente a nivel individual, sin transformar los entornos que limitan o refuerzan los comportamientos. Por ello, el enfoque ecológico no solo permite diseñar estrategias más integrales y contextualizadas, sino que también cumple una función crucial: delimitar de manera realista el alcance de la intervención. Reconocer en qué niveles es viable actuar y en cuáles excede la capacidad del equipo de investigación, es fundamental para evitar promesas falsas, reducir riesgos de frustración y

optimizar los recursos disponibles, en conclusión, hacer una investigación ética y sin daño.

CAPÍTULO III

7. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en un enfoque mixto de tipo exploratorio, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender y evaluar cambios en el comportamiento juvenil a partir de una intervención basada en principios del *boost* y la planificación activa. Desde una perspectiva cuantitativa, se aplicaron instrumentos de medición pre y post intervención (encuesta autodiligenciada) y una rúbrica de observación estructurada, permitiendo evaluar variaciones en variables como la autoeficacia y la planificación. En paralelo, el enfoque cualitativo, sustentado en el análisis de contenido, buscó explorar los significados, experiencias y sentidos atribuidos por los y las participantes a lo largo del proceso, desde su propia perspectiva como actores sociales (Cristina & Carazo, 2006; Galeano Marín, 2012; Uwe, 2015).

La integración metodológica se apoyó en una lógica abductiva, lo que permitió iterar entre la observación empírica, la construcción progresiva de categorías teóricas y los marcos conceptuales de referencia (van Hulst & Visser, 2025). Esta estrategia favoreció una comprensión situada del comportamiento juvenil en sus contextos comunitarios, considerando tanto las dimensiones estructurales y culturales, como las relaciones interpersonales que configuran sus prácticas cotidianas.

El diseño adoptado fue el de un estudio de caso instrumental, orientado a analizar en profundidad una experiencia concreta de intervención con un grupo juvenil, en este caso el colectivo *Sol de Medianoche*. Si bien no se trató de una investigación participativa

en sentido estricto, se incorporaron mecanismos de validación y retroalimentación, como la co-creación de herramientas, la socialización de resultados intermedios y la consulta continua a los y las participantes. Estos elementos permitieron reconocer y articular los saberes juveniles como parte activa del proceso de diseño e implementación de la intervención, fortaleciendo así la relevancia contextual y la pertinencia de los hallazgos para futuras aplicaciones en escenarios análogos.

Desde esta perspectiva, el abordaje metodológico se propuso como una herramienta transformadora, orientada no solo a la comprensión del comportamiento, sino también a su modificación intencionada mediante una intervención tipo *boost* (Hertwig & Grüne-Yanoff, 2017; Herzog & Hertwig, 2025), que, como se mencionó anteriormente, son intervenciones que buscan fortalecer habilidades cognitivas, motivacionales y organizativas en las personas, sin modificar directamente el entorno ni imponer restricciones, sino proporcionándoles herramientas para tomar mejores decisiones por sí mismas. En este caso, el boost se centró en potenciar la autoeficacia y la planificación activa, entendidas como capacidades fundamentales para consolidar la agencia juvenil a través de comportamientos observables, como la capacidad de planear, tomar decisiones colectivas y sostener un proceso organizativo autónomo.

Control de sesgos y validación del análisis

Con el objetivo de fortalecer la credibilidad y la transparencia del análisis cualitativo, se implementa una estrategia de revisión cruzada entre investigadoras. Cada una analiza de forma independiente los materiales transcritos (grupos focales, diarios de campo, respuestas abiertas, etc.), y posteriormente se contrastan las codificaciones, se discuten las interpretaciones y se construyen acuerdos analíticos consensuados. Esta triangulación de perspectivas permite minimizar sesgos individuales, enriquecer la

comprensión de los datos y asegurar una interpretación más robusta y reflexiva del material empírico (Swift, 2022; Uwe, 2015).

Población y participantes de estudio

La población objeto de esta intervención estuvo compuesta por jóvenes vinculados al grupo Sol de Medianoche, colectivo juvenil adscrito a la Corporación Habitante 13, en la Comuna 13 de Medellín. Se trató de una muestra intencionada, propia de estudios cualitativos con diseño de caso instrumental, seleccionada en función de su pertinencia para el abordaje del fenómeno de estudio: el fortalecimiento de la autoeficacia y la planificación activa en contextos juveniles comunitarios.

Los criterios de inclusión definidos fueron:

1. Tener entre 14 y 23 años.
2. Tener o haber tenido vínculo territorial con el barrio (por residencia actual o pasada).
3. Participar activa o recientemente en las dinámicas comunitarias o en procesos asociados a la Corporación Habitante 13.
4. Manifestar interés en ser parte del proceso de intervención y comprometerse a asistir de manera continua en la medida de sus posibilidades.

Con el fin de garantizar condiciones mínimas para el desarrollo metodológico de las sesiones, se estableció un rango operativo de participación de entre 7 y 15 jóvenes por encuentro. Esta decisión respondió tanto a criterios logísticos como a la necesidad de facilitar dinámicas grupales participativas y generar condiciones adecuadas para la observación y análisis cualitativo.

La vinculación al proceso se realizó mediante invitación directa por parte del equipo investigador, en articulación con líderes comunitarios, y fue mediada por el consentimiento informado (y asentimiento en los casos de los menores de edad). No se contemplaron criterios de exclusión más allá del incumplimiento de los requisitos previamente mencionados o de la imposibilidad manifiesta de participación sostenida durante el periodo de la intervención.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información

El diseño metodológico de la intervención combinó técnicas cualitativas con herramientas de medición conductual, en coherencia con la lógica abductiva del estudio. Esta estrategia permitió triangular fuentes y profundizar en la comprensión situada de los comportamientos objetivo: la autoeficacia percibida y la planificación activa.

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Grupos focales

Los grupos focales constituyen una de las técnicas cualitativas empleadas para explorar percepciones, emociones, experiencias y dinámicas colectivas relacionadas con el funcionamiento del grupo juvenil, la percepción de capacidades y la toma de decisiones compartidas. Se trata de sesiones grupales estructuradas, guiadas por preguntas semiestructuradas previamente definidas, pero con suficiente apertura para permitir la libre interacción entre las y los participantes (Cristina & Carazo, 2006) .

Desde un enfoque interpretativo, el grupo focal se comprende como una técnica conversacional en la cual un grupo de personas con características comunes se reúne para discutir un tema específico. La facilitación está a cargo de una persona investigadora que guía, pero no dirige la conversación, generando las condiciones para que emerjan

interacciones naturales. Esta estrategia permite identificar construcciones colectivas de sentido, tensiones, consensos y normas sociales implícitas que operan dentro del grupo (Galeano Marín, 2012).

Cada sesión se graba en audio con el consentimiento correspondiente y posteriormente se transcribe con el apoyo de Inteligencia Artificial de forma íntegra para su análisis temático. Esta técnica es especialmente útil para captar dinámicas grupales, formas de participación, jerarquías simbólicas y procesos deliberativos que permiten comprender mejor las condiciones que rodean los comportamientos objeto de estudio. Los detalles completos de los grupos focales por sesiones pueden consultarse en el Anexo 1 donde se encuentra la relatoría completa.

Diario de campo y matrices de relatoría

El diario de campo y las matrices de relatoría se constituyen como una herramienta cualitativa fundamental para documentar de manera sistemática las observaciones, reflexiones y percepciones de las investigadoras durante el desarrollo de la intervención. Su propósito es registrar elementos no verbales, situaciones emergentes, interacciones informales, y aspectos contextuales que no siempre quedan capturados en los instrumentos formales de recolección de datos, pero que son clave para comprender la experiencia en su totalidad (Galeano Marín, 2012).

Estos instrumentos se redactan de forma en vivo o al cierre de cada sesión, integrando descripciones densas de lo observado, comentarios analíticos preliminares y reflexiones metodológicas o éticas. Se distinguen en él tres niveles: descripción empírica de lo sucedido, interpretaciones iniciales de la interacción grupal y autorreferencias o afectaciones del proceso en las investigadoras, como parte de una postura reflexiva y situada.

El diario de campo permite monitorear la coherencia de la implementación, identificar aspectos logísticos relevantes, registrar barreras o facilitadores contextuales, y dar seguimiento a la evolución del vínculo con las y los participantes. Su uso responde a la lógica abductiva de la investigación, al permitir retroalimentar en tiempo real los instrumentos, ajustar estrategias para los próximos encuentros y enriquecer el análisis final con una perspectiva inmersa y procesual del fenómeno estudiado (Galeano Marín, 2012; van Hulst & Visser, 2025) . La relatoría de cada una de las sesiones realizadas pueden consultarse en el Anexo 1.

Encuesta de caracterización sociodemográfica

Se utiliza una encuesta autoadministrada, aplicada en la sesión inicial del proceso, con el propósito de recoger información sociodemográfica básica de los y las participantes. El instrumento está diseñado para indagar aspectos como edad, género, nivel educativo, ocupación, trayectorias escolares, experiencias previas de participación comunitaria y motivaciones personales para vincularse al grupo. La aplicación se realiza a través de la plataforma Google Forms, lo que permite facilitar su diligenciamiento, sistematizar los datos y conservar los registros de forma segura y organizada. Para detallar la Encuesta de Caracterización Demográfica consulte el Anexo 1.

Herramientas participativas de intervención

A lo largo de las sesiones, se implementan diversas herramientas con enfoque participativo que facilitan la reflexión crítica, el aprendizaje activo y la apropiación de los contenidos. Entre estas se incluyen: adaptaciones visuales del modelo COM-B utilizadas para apoyar el diagnóstico participativo de comportamientos clave; formatos de

planificación personal y colectiva, diseñados a partir de la literatura sobre *implementation intentions*; y recursos gráficos y lúdicos (como imágenes, post it, tarjetas, frases motivacionales y recordatorios impresos o digitales) que buscan activar la motivación reflexiva y automática de los y las participantes. Estas herramientas se integran de forma estratégica dentro de cada sesión, promoviendo la comprensión, la toma de decisiones y la autonomía juvenil.

Rúbricas y listas de chequeo como herramientas de evaluación cuantitativa

Durante la intervención, las investigadoras aplican instrumentos de evaluación estructurados con el fin de monitorear criterios metodológicos, éticos y de proceso. Entre estos, se incluyen rúbricas de participación que permiten valorar, en una escala Likert de 1 a 5, el grado en que los y las participantes alcanzan los logros esperados en cada sesión. Estas rúbricas consideran indicadores como la participación activa, la comprensión de contenidos y el compromiso con las actividades propuestas.

Asimismo, se emplean listas de chequeo éticas para verificar el cumplimiento de principios como la voluntariedad, el conflicto y la pertinencia de las dinámicas. Al finalizar cada sesión, se utilizan formatos de retroalimentación para registrar observaciones, ajustes necesarios y recomendaciones para los siguientes encuentros. Estas herramientas aportan una capa cuantitativa complementaria al análisis cualitativo, fortaleciendo la sistematización y el seguimiento del proceso.

Pretest y postest (cualitativo y cuantitativo)

Para evaluar los efectos de la intervención, se aplican dos tipos de instrumentos antes y después del proceso. Por un lado, se utiliza una batería de preguntas cerradas con escala tipo Likert, diseñada para medir niveles de autoeficacia y planificación activa,

inspirada en adaptaciones de escalas validadas como la *Planning Self-Efficacy Scale* de Luszczynska et al. (2004, 2005), la escala de Autoeficacia General (Schwarzer & Jerusalem, 1995) y la subescala de planificación del *Action Planning Questionnaire* (Sniehotta et al., 2005). Por otro lado, se formula una pregunta abierta con enfoque argumentativo, orientada a explorar cambios en el razonamiento de los y las participantes, su percepción de capacidades y el nivel de estructuración de sus metas, permitiendo así captar transformaciones cualitativas en el pensamiento y la agencia juvenil. Para ver los instrumentos DE Pretest y Postest consulte el Anexo 2.

Medios digitales de comunicación

Se utiliza un grupo de WhatsApp como canal principal de comunicación, donde se compartieron recordatorios, materiales de apoyo, formularios (Google Forms) y mensajes de refuerzo para mantener la adherencia y facilitar el seguimiento.

Herramientas digitales de apoyo

Se emplean herramientas tecnológicas complementarias para el diseño, sistematización y análisis:

- NVivo 14 para la codificación y análisis cualitativo.
- Miro y Canva para la creación de recursos visuales e interactivos.
- Excel para el procesamiento de información estructurada.
- ChatGPT como asistente de redacción técnica y mejora de estilo narrativo del documento.

- Napkin IA como asistente para el diseño de gráficos.
- Turbo Scribe IA como asistente para la transcripción de audios.

Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolla bajo estrictos principios éticos de respeto, justicia y no maleficencia, conforme a los lineamientos establecidos por la normativa nacional vigente y las recomendaciones éticas internacionales para investigaciones con seres humanos.

- **Consentimiento informado y asentimiento:** Se solicita consentimiento informado por escrito a jóvenes mayores de edad, madres, padres o personas responsables de los y las jóvenes participantes. Este documento explica de forma clara y accesible el objetivo del estudio, el rol de las investigadoras (como estudiantes de la Maestría en Estudios del Comportamiento de la Universidad EAFIT), la participación de una asesora académica, los procedimientos previstos y los derechos de los participantes. Se habilita un canal de contacto directo para resolver dudas antes de la firma. En el caso de menores de edad, también se recoge el asentimiento voluntario del/la joven, mediante un formato adaptado a su nivel de comprensión. Consulte la Carta de Invitación al Proceso y el Consentimiento informado y asentimiento en el Anexo 3 y Anexo 5.

- **Autorización de uso de imagen y voz:** En el mismo consentimiento se incluye una cláusula específica en la que se solicita autorización expresa para la grabación de voz, toma de fotografías, videos y uso de materiales derivados (como matrices visuales o producciones gráficas generadas durante los grupos focales), asegurando su uso exclusivo para fines investigativos y académicos. (Anexo 4)

- **Protección de datos personales:** Se garantiza el tratamiento confidencial de la información, evitando la identificación directa de los y las participantes

mediante el uso de códigos y el resguardo seguro de los datos. Adicionalmente, se respetan las políticas internas de protección de datos personales de la Corporación Habitante 13, entidad aliada y facilitadora del proceso.

- **Prevención de daños y estigmatización:** Se cuida especialmente que ningún instrumento o actividad genere exposición innecesaria a experiencias de frustración, revictimización o estigmatización. Así como la adaptación necesaria para no dejar atrás a los jóvenes que viven con algún tipo de discapacidad. Se construyen ambientes seguros y de cuidado, desde un enfoque sensible al contexto y a la etapa de desarrollo de las juventudes participantes.

- **Seguimiento ético del proceso:** Se emplea una lista de chequeo ética (Jachimowicz et al., 2017) como mecanismo de autorregulación, evaluación y ajuste continuo de las prácticas durante todas las fases de la investigación (diseño, intervención y análisis).

Descripción general de las fases y componentes aplicados a la investigación

Este proceso investigativo se desarrolló en dos fases principales, acompañadas de dos componentes transversales: la evaluación de resultados y la sistematización del proceso. Cada fase respondió a un propósito específico dentro del ciclo de investigación-intervención, avanzando progresivamente desde el acercamiento al territorio hasta la implementación y análisis de cambios de comportamiento. La metodología combinó enfoques participativos, herramientas de las ciencias del comportamiento y una mirada sensible al contexto juvenil, con el fin de generar aprendizajes situados y accionables.

Fase 1: Conceptualización

1. Gestión inicial y acercamiento al territorio

La primera fase se enfocó en identificar un grupo juvenil con el que se compartieran objetivos de transformación y desafíos en la construcción del proyecto de vida. Tras un proceso exploratorio, se inició el acercamiento progresivo con el grupo Sol de Medianoche, mediante encuentros virtuales y presenciales que permitieron conocer su historia, fortalecer la confianza y presentar los primeros lineamientos de la propuesta investigativa.

II. Diagnóstico participativo y caracterización conductual

Con el vínculo ya establecido, se convocó al grupo a una serie de encuentros diseñados para comprender de forma conjunta las barreras, motivadores y contextos que influyen en su comportamiento individual y colectivo. A través de herramientas cualitativas, como grupos focales, dinámicas participativas y observación, se elaboró un diagnóstico enmarcado en el modelo COM-B y el enfoque ecológico del comportamiento, permitiendo definir con mayor precisión el problema a intervenir.

Fase 2: Intervención

I. Diseño de la intervención

Sobre la base del diagnóstico, se diseñó una intervención adaptada a las necesidades, intereses y dinámicas del grupo. En esta etapa se definió el foco comportamental —la planificación activa de metas colectivas— y se seleccionaron estrategias de cambio fundamentadas en el enfoque BOOST, centrado en fortalecer habilidades psicológicas y motivaciones reflexivas. También se diseñaron materiales pedagógicos y se establecieron los mecanismos para evaluar su implementación.

II. Implementación de la intervención

Durante esta fase se llevaron a cabo las sesiones con el grupo, priorizando metodologías participativas y espacios de diálogo. Las actividades buscaron fortalecer la autoeficacia, el trabajo en equipo y la planificación, apoyadas en herramientas prácticas y recursos co-creados. El equipo facilitador acompañó el proceso activamente, promoviendo la reflexión, el compromiso y la aplicación autónoma de las herramientas en la vida grupal.

Componente transversal de evaluación de resultados

La evaluación fue una estrategia continua durante toda la intervención. Se combinaron instrumentos pre y post, actividades de cierre por sesión y observación cualitativa para identificar cambios en la autoeficacia, la planificación y la iniciativa de los y las participantes. Se analizaron tanto percepciones como productos elaborados por el grupo, para valorar el nivel de apropiación y aplicación de lo aprendido.

Componente transversal de análisis y sistematización

La información recolectada fue organizada y analizada mediante matrices y criterios conductuales. Este componente permitió construir una lectura reflexiva del proceso, identificar hallazgos clave, reconocer aprendizajes y proponer recomendaciones útiles para futuras intervenciones en contextos similares. La sistematización integró todas las fases y buscó dar sentido al proceso vivido, respetando la voz y experiencia de los participantes.

CAPÍTULO IV

Análisis de hallazgos

Este apartado presenta el análisis de hallazgos organizados en tres momentos del proceso: (1) conceptualización, donde se precisan los comportamientos objetivo y los supuestos teóricos que guiaron la intervención; (2) diseño e intervención, que documenta cómo se tradujeron esas premisas en estrategias concretas y cómo fueron apropiadas por el grupo; y (3) evaluación del impacto, en la que se examinan cambios en autoeficacia y planificación activa a nivel individual y colectivo. Esta secuencia permite leer la trayectoria completa del cambio conductual, articulando decisiones metodológicas con resultados observados y sus implicaciones contextuales.

# DE SESIÓN	FECHA	PROPÓSITO	ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN/ INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE CAMBIO	ETAPA
Sesión 0	Junio 5	Acercamiento y construcción de confianza con Sol de Medianoche.	Carta a los padres o tutores. Consentimiento y asentimiento informado. Encuesta de caracterización. Transcripción de la grabación	Generación de confianza
Sesión 1	Junio 12	Rompehielos e ideas de trabajo juntos	Análisis COM-B participativo Notas diario de campo Transcripción de la grabación	Diagnóstico y conceptualización
Sesión 2	Junio 26	Diagnóstico modelo ecológico + COM-B	Análisis COM-B participativo Modelo ecológico Notas diario de campo	Diagnóstico y conceptualización

			Transcripción de la grabación	
Sesión 3	Julio 3	Presentación de propuesta de intervención y validación	No se realizó por baja asistencia	
Sesión 4	Julio 10	Reprogramación: Presentación de propuesta intervención y validación + Formación en autoeficacia	Notas diario de campo Pre-test cuanti-cualitativo Transcripción de la grabación sesión y de pre-test cualitativo	Intervención
Sesión 5	Julio 17	Implementación intervención: Formación Planificación Activa	Notas diario de campo Transcripción de la grabación	Intervención
Sesión 6	Julio 24	Implementación intervención: Organización autónoma grupo, cierre	Notas diario de campo. Transcripción de la grabación. Post-test. Rúbrica de evaluación.	Intervención

*Tabla 1. Estructura de la propuesta metodológica por fases.
Nota: Elaboración propia*

Diagnóstico y conceptualización

Generalidades de la población intervenida

Para dimensionar adecuadamente el impacto de la intervención en autoeficacia y planificación activa, fue necesario caracterizar a fondo a las y los jóvenes participantes del grupo Sol de Medianoche. Se aplicó una encuesta autoadministrada a 13 de los 15

participantes, con edades entre los 14 y 23 años, ubicándolos en la etapa de transición entre la adolescencia tardía y la adultez emergente, periodo especialmente sensible para la consolidación de la identidad, los proyectos de vida y la percepción de agencia. La mayoría se identificó como mujer (62,5 %), seguida por quienes se identificaron como hombre (31,3 %) y un 6,3 % que prefirió no declarar su género, lo cual sugiere un entorno relativamente abierto a la diversidad y con potencial para fomentar la autoeficacia colectiva desde el respeto a las identidades.

En el ámbito educativo, el 81,3 % estaba vinculado a algún proceso formativo: 43,8 % en programas universitarios, 18,8 % en secundaria y 6,3 % en formación técnica o tecnológica. El restante 18,8 % no se encontraba estudiando formalmente, pero expresó el deseo de continuar su educación, especialmente en instituciones públicas. Este patrón revela trayectorias educativas no lineales, con interrupciones y retornos, y subraya la importancia de trabajar habilidades de planificación realista en entornos donde la continuidad educativa depende en gran medida del acceso a recursos, la salud mental y las cargas familiares o laborales.

En términos ocupacionales, solo el 18,8 % tenía empleo al momento del diagnóstico, pero los relatos cualitativos evidenciaron múltiples responsabilidades cotidianas: desde búsqueda activa de empleo, labores de cuidado, hasta dificultades derivadas de trastornos emocionales o presión económica. Las respuestas abiertas mostraron una carga vital significativa: jóvenes que debían ausentarse por trabajo, compatibilizar horarios para sostener su proceso educativo o enfrentar conflictos familiares que interferían en su participación sostenida.

Respecto a la composición del hogar, el 62,5 % vivía con su madre, el 18,8 % con ambos padres, otro 18,8 % con hermanos o abuelos, y un 25 % con tías u otros familiares extendidos. Se reportaron además estructuras familiares multigeneracionales y

combinadas, como la convivencia con padrastros, primos o figuras de crianza no parentales. Un 6,3 % vivía en un hogar de paso bajo custodia institucional. Estas formas de convivencia reflejan redes de cuidado ampliadas, que pueden actuar como soporte o, por el contrario, generar tensiones que afectan la estabilidad emocional y la posibilidad de construir proyectos personales de mediano plazo.

Durante el trabajo cualitativo, varios casos de alta vulnerabilidad psicosocial fueron visibilizados. Una joven en proceso de retorno al hogar, tras haberlo abandonado y con antecedentes de desescolarización desde séptimo grado, enfrentaba al mismo tiempo conflictos familiares severos, el suicidio de un amigo cercano y un ataque armado a su pareja. Otro caso destacaba por la presencia de una discapacidad intelectual y del habla, ante lo cual se realizaron ajustes razonables para garantizar su participación activa. El grupo, lejos de excluirlo, demostró una integración genuina, reflejando un grado significativo de cohesión social y de autoeficacia colectiva. También se documentó la participación de un joven que asistía por mandato de su cuidadora en un hogar institucional; aunque su participación fue silenciosa, su escucha atenta revelaba interés, y se sospechó la presencia de una posible dislexia. Finalmente, algunos participantes compartieron que no sabían qué hacer con su vida o que no encontraban motivación para continuar, a pesar de mostrar alta empatía y disposición emocional durante las sesiones.

El contexto territorial de la Comuna 13 de Medellín añade un nivel estructural crítico: su historia de violencia, control armado y desconfianza institucional forma parte del marco simbólico cotidiano de los y las participantes. Esta dimensión condiciona las expectativas sobre el futuro, dificulta la planificación a largo plazo y genera emociones de incertidumbre y parálisis que deben ser abordadas mediante estrategias sensibles a la motivación reflexiva y la generación de sentido colectivo.

En términos de adherencia al proceso, 16 jóvenes participaron en la sesión inicial de invitación, 15 iniciaron la intervención formal, y 10 la culminaron completando el postest. La asistencia global fue del 75,6 %, con fluctuaciones explicadas principalmente por exigencias académicas, trabajo, conflictos familiares o problemas de salud. Este desgaste progresivo es habitual en procesos comunitarios, y no debe interpretarse como desinterés, sino como un reflejo de las múltiples demandas vitales que enfrentan los y las jóvenes. También es una advertencia metodológica: los cambios observados tienden a reflejar a quienes tienen mayor motivación inicial o menos barreras logísticas, lo cual debe considerarse en la interpretación de los resultados.

Metodológicamente, aunque el tamaño muestral fue reducido, la intervención aportó profundidad interpretativa, al combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Se reconoce el sesgo de autoselección y supervivencia, así como las limitaciones de los instrumentos autoinformados, aunque se mitigaron parcialmente mediante acompañamiento durante la aplicación y triangulación de fuentes.

En síntesis, el grupo intervenido combina aspiraciones educativas y vocacionales elevadas con condiciones materiales, simbólicas y emocionales precarias. Esta combinación compleja exige leer los avances en autoeficacia y planificación no como éxitos universales, sino como logros situados, producto de una intervención sensible al contexto, a los afectos y a los vínculos. Reconocer esta complejidad fortalece la validez ecológica del diseño y orienta futuras intervenciones hacia estrategias de cuidado, flexibilidad, adaptabilidad y soporte relacional.

La fase de diagnóstico se desarrolló en tres momentos clave (Sesiones 0, 1 y 2), centrados en la construcción de confianza, la delimitación del comportamiento objetivo y la identificación de sus determinantes, utilizando como guía el modelo COM-B (situado) desde un enfoque ecológico (niveles individual, interpersonal y comunitario).

Dado que el equipo investigador era externo al grupo juvenil, se priorizó una sesión inicial dedicada exclusivamente al acercamiento y la creación de un ambiente de confianza. Aunque se había planeado una única sesión para aplicar el modelo COM-B (situado), se ajustó la metodología en respuesta a una necesidad emergente del grupo, dividiendo el ejercicio en dos sesiones consecutivas sin comprometer la coherencia del proceso.

En paralelo, el grupo desarrollaba un proyecto con la Secretaría de Juventud, que incluyó una visita a experiencias comunitarias en el territorio. El equipo investigador acompañó esta actividad como observador no participante, lo cual permitió profundizar la relación con el grupo y registrar dinámicas espontáneas en un entorno no estructurado.

A continuación, se describen los resultados de esta fase:

Sesión 0. Presentación de investigación y construcción de confianza

La sesión 0 tuvo como objetivo presentar la investigación y al equipo facilitador, así como crear un ambiente de confianza previo al diagnóstico conductual. Para ello, se acordaron fechas, metodologías y estrategias comunicativas junto con las lideresas del grupo, garantizando una convocatoria contextualizada y sensible.

Durante el encuentro, se enfatizaron principios éticos como la voluntariedad, la confidencialidad y el respeto, y se utilizaron dinámicas de presentación inclusivas para promover el reconocimiento identitario y la distensión grupal. Actividades lúdicas como el juego “*¿Quién es más probable que...?*” y momentos como el refrigerio compartido funcionaron como dispositivos relacionales para generar vínculos iniciales de confianza y observar roles espontáneos.

Se aplicó una encuesta de caracterización que permitió comprender los perfiles sociodemográficos, aspiraciones, motivaciones y barreras percibidas para la participación. Los resultados mostraron un grupo juvenil con sueños diversos —como continuar

estudios, generar impacto social, alcanzar estabilidad económica y crecer profesionalmente—, así como barreras subjetivas y estructurales como la salud mental, la inseguridad en los espacios sociales o la falta de claridad metodológica.

El encuentro incluyó además un momento crítico: un joven en situación de alta vulnerabilidad emocional compartió espontáneamente su historia, revelando la importancia de mantener espacios de contención flexibles y seguros. La respuesta empática del grupo y de la organización evidenció la cohesión y el potencial del colectivo para brindar apoyo.

La sesión concluyó con el establecimiento de acuerdos básicos, la planificación del calendario de encuentros y una disposición favorable hacia el proceso, sentando bases sólidas para una intervención situada, cuidadosa y participativa.

Los detalles completos de las sesiones pueden consultarse en los anexos 6,7,9,11,12,14 y 16 donde se encuentra la relatoría de cada una.

Sesión 1. Diagnóstico participativo: Identificación de barreras y facilitadores.

La sesión 1 marcó el inicio formal del proceso de diagnóstico participativo. Aunque fue concebida como un único encuentro, debió ser reestructurada debido a la participación simultánea del grupo juvenil en una actividad convocada por la Secretaría de la Juventud. Esta situación, lejos de interrumpir el proceso, fue aprovechada por el equipo facilitador como una oportunidad para fortalecer el vínculo con el grupo, adaptando la jornada a las dinámicas reales del colectivo y participando como observadores en su agenda comunitaria.

La sesión combinó dinámicas lúdicas, ejercicios reflexivos e instancias de co-creación. Se inició con actividades de integración, que permitieron observar motivaciones normativas, liderazgos informales y un ambiente cálido mediado por la complicidad y el humor. A través de una actividad tipo charadas, el grupo representó distintos “tipos de

jóvenes del barrio”, visibilizando estereotipos, códigos compartidos y normas sociales implícitas, fundamentales para entender las oportunidades sociales y la motivación reflexiva.

Posteriormente, se introdujo el modelo COM-B mediante preguntas abiertas que invitaron a los y las jóvenes a identificar deseos individuales, factores que les harían sentir más fuertes o libres, y sueños colectivos. Las respuestas revelaron aspiraciones profundas (autonomía, exploración, bienestar emocional) y desafíos como la inseguridad emocional, la vergüenza, o la salud mental. El silencio durante ciertos momentos y la reserva para compartir en grupo dieron pistas sobre barreras psicológicas y motivacionales.

En un segundo momento, los intereses fueron agrupados colectivamente, lo cual facilitó la identificación de afinidades y permitió la emergencia de una primera propuesta de acción conjunta: la creación de un “escuchadero anónimo”, un espacio juvenil de apoyo emocional entre pares. Esta idea desencadenó una discusión sobre los alcances del cuidado colectivo, las limitaciones del rol juvenil y la necesidad de combinar empatía con criterios éticos. La conversación derivó en un ajuste de expectativas, validando la importancia de los espacios seguros y el cuidado mutuo.

La sesión cerró con una breve evaluación, donde se valoró positivamente la metodología, el ambiente emocional generado y la oportunidad de expresarse. Se identificaron valores compartidos como el respeto, el cariño y el deseo de contribuir colectivamente a proyectos con sentido. Esta jornada fue clave para transitar de motivaciones individuales a una visión compartida de acción, estableciendo las bases para el trabajo posterior en planificación activa y autoeficacia colectiva.

Para más detalles sobre la sesión y sus resultados específicos, puede consultarse la relatoría completa en el Anexo 7.

Análisis COM-B general a partir de los resultados de esta sesión

El análisis COM-B de la sesión muestra que las **barreras centrales están en la capacidad psicológica** (dificultad para organizar ideas, seguir instrucciones y gestionar el tiempo/emociones) y en ciertas **oportunidades físicas** (choques de horario, recursos limitados). En contraste, la **oportunidad social es fuerte**: existe un clima de cuidado, humor y apoyo entre pares que facilita la inclusión (ajustes para el joven con discapacidad) y sostiene la participación. La **motivación reflexiva** es alta (metas educativas, deseo de impacto comunitario y la ideación rápida del proyecto del “escuchadero”), pero la **motivación automática** oscila entre la pena, la pereza y el miedo al fracaso, compensadas parcialmente por reforzadores inmediatos como el refrigerio, la música, y el juego. (Ver anexo 8)

Sesión 2: Continuación de diagnóstico con mapeo ecológico y COM-B

La segunda sesión de diagnóstico profundizó en los determinantes conductuales desde un enfoque ecológico, abordando barreras y facilitadores en tres niveles: individual, interpersonal y comunitario. La jornada se desarrolló en un ambiente de confianza, reforzado por dinámicas lúdicas, activaciones corporales, conversaciones íntimas y momentos afectivos como el refrigerio. Se incorporaron nuevas personas, se hizo un recuento del proceso, y se generó un lenguaje común alrededor del liderazgo, el grupo y la participación.

A través de preguntas proyectivas, juegos y una dinámica con tarjetas, se indagó en intereses, emociones, sentidos de pertenencia y vínculos afectivos. Destacó la participación activa del joven con discapacidad, así como una honestidad emocional que permitió abordar temas sensibles como la salud mental, la autoimagen, la vergüenza, el miedo y la crítica interna. Estos elementos se revelaron como barreras emocionales

significativas en el nivel individual, junto con limitaciones estructurales como la falta de recursos o la desigualdad.

En el nivel interpersonal, la familia, la pareja y las amistades emergieron como fuentes de apoyo, pero también de desmotivación y validación negativa. Fue recurrente la percepción del “yo mismo” como principal obstáculo, indicando un patrón de autocrítica arraigado y baja autoeficacia percibida. Al nivel comunitario, se visibilizaron exclusiones institucionales, adultocentrismo y falta de oportunidades, pero también un fuerte deseo de transformar el entorno a partir del amor al territorio, la creatividad y el sentido de pertenencia.

La técnica COM-B permitió identificar conexiones entre niveles: cómo una emoción individual como el miedo puede estar anclada en experiencias interpersonales (críticas familiares) o normas sociales inhibidoras. Esta visualización ayudó a priorizar factores para el diseño de intervenciones tipo boost. La sesión reafirmó el valor de espacios seguros y horizontales para expresar emociones, explorar la identidad y construir agencia colectiva.

Quienes deseen profundizar en la experiencia, hallazgos y testimonios, pueden consultar la relatoría completa de la sesión en el Anexo 9.

Análisis COM-B multinivel (situado)

Tras la primera sesión diagnóstica, donde se aplicó un análisis COM-B centrado en lo individual, se llevó a cabo una segunda aplicación más robusta del modelo, enmarcada en una lógica **ecológica y dialógica**. Esta vez, el modelo no solo permitió identificar barreras y facilitadores individuales, sino también mapear cómo estas se articulan con factores **interpersonales y comunitarios**. La sesión combinó actividades proyectivas, dinámicas corporales, juegos simbólicos y ejercicios de reflexión grupal, que luego se sistematizaron en una matriz COM-B multinivel.

Este ejercicio de segunda pasada permitió **triangular y contrastar los hallazgos previos**, identificando puntos ciegos del análisis inicial y situando los deseos, obstáculos y motivadores en sus **contextos relacionales y estructurales**. A continuación, se presenta el análisis ampliado (Anexo 10)

Conceptualización del comportamiento

El análisis multinivel basado en el modelo COM-B, aplicado en dos momentos sucesivos, permitió mapear de manera sistemática los **determinantes conductuales** que limitan o potencian la acción colectiva de los y las jóvenes del grupo Sol de Medianoche. En un primer momento, se exploraron de forma individualizada los deseos (sueños), barreras y recursos personales; posteriormente, se amplió el enfoque hacia una lectura ecológica que integró factores **interpersonales y comunitarios**, triangulando hallazgos y contextualizando las percepciones individuales en redes de sentido colectivo, especialmente aquellas que pueden ser factores protectores de los jóvenes.

El diagnóstico reveló que las barreras más complejas se concentran en la **capacidad psicológica individual**, particularmente en la dificultad para planear, gestionar el tiempo, organizar ideas y regular emociones como la vergüenza, el miedo a fallar y la autoexigencia. Estas dificultades coexisten con una motivación reflexiva elevada, pues existe claridad en metas personales, orgullo territorial, deseo de incidir en el entorno y transformar realidades comunitarias.

En términos de **oportunidad social**, el grupo cuenta con habilitadores significativos, dado que las normas interiorizadas de respeto, espacios seguros como la casa de Habitante 13, vínculos afectivos con pares y liderazgos positivos.

Sin embargo, también se evidencian **desigualdades en capacidades percibidas**, dependencia excesiva de liderazgos puntuales, normas sociales desmotivadoras (“no eres

capaz”), y carencias estructurales a nivel comunitario (falta de espacios juveniles, exclusión en procesos de decisión institucionales, y presión institucional externa como la intervención del ICBF con la participación de los jóvenes en procesos de protección).

Frente a este panorama, el equipo de investigación optó por un enfoque BOOST, por las siguientes tres razones clave:

1. El grupo ya cuenta con motivación reflexiva: tienen interés de estar en el espacio, valores sólidos y disposición al cambio. No se requiere un "empujón" sutil (nudge), sino el **fortalecimiento consciente de habilidades concretas para darle estructura a sus encuentros así facilitando su sostenibilidad en el tiempo.**

2. Existen barreras en la capacidad psicológica que requieren acompañamiento activo: dificultades para planificar, regularse emocionalmente y traducir intenciones en acciones sostenidas.

3. Se parte de una visión de agenciamiento, no de déficit. El BOOST (situado) permite reconocer las capacidades de los jóvenes y potenciarlas, promoviendo autonomía, deliberación y toma de decisiones con mayor control y conciencia reflexiva.

Así, el enfoque BOOST (situado) se construye en tres líneas de acción complementarias:

- **Estructuración de habilidades clave:** planificación activa y autoeficacia orientadas a la autorregulación, coordinación colectiva y la autonomía.
- **Ajustes ligeros:** plantillas validadas, protocolos mínimos, roles rotativos, seguimiento compartido.

- **Rituales motivacionales:** prácticas recurrentes que refuercen identidad, pertenencia y propósito (refrigerios compartidos, juegos, reconocimiento simbólico, humor y rituales de inicio/cierre).

Comportamiento objetivo

Con base en este análisis, se define el comportamiento objetivo como:

Jóvenes del grupo Sol de Medianoche planifican activamente metas colectivas (definen qué quieren lograr, desagregan pasos, asignan responsables y tiempos, anticipan barreras y acuerdan seguimientos), utilizando de manera autónoma las herramientas validadas durante y después de las sesiones, para sostener su involucramiento en un proceso grupal autónomo.

Esta formulación incorpora todos los elementos del marco COM-B:

- **Capacidad:** se fortalecen habilidades de planificación activa y autoeficacia.
- **Oportunidad:** se activan condiciones físicas y sociales (materiales, espacios, apoyo mutuo) que permiten la ejecución del comportamiento.
- **Motivación:** se refuerza el sentido reflexivo de propósito, así como componentes automáticos como el disfrute, la confianza y el reconocimiento.

También articula las dimensiones clave de un comportamiento bien formulado:

- **Qué:** autoeficacia individual y colectiva; así como la planificación activa de metas colectivas.
- **Quiénes:** jóvenes del grupo Sol de Medianoche.

- **Cuándo y dónde:** antes, durante y después de las sesiones, en la casa de Habitante 13 y entornos digitales asociados.
- **Cómo:** mediante el uso autónomo de herramientas.
- **Para qué:** garantizar involucramiento sostenido y autonomía organizativa de los jóvenes.

Finalmente, esta conceptualización no partió de una lógica de déficit ni de modelos unidireccionales de cambio. Por el contrario, se ancló en una visión del comportamiento como expresión situada del agenciamiento, como una capacidad distribuida que depende de condiciones materiales, vínculos afectivos y posibilidades de sentido. La intervención, por tanto, no “genera” agencia, sino que la habilita y la estructura, promoviendo que la motivación reflexiva encuentre rutas de acción posibles, sostenibles y significativas.

CAPÍTULO V

Diseño e implementación de la intervención

Diseño de la intervención

La intervención se diseñó con base en la conceptualización previa del comportamiento objetivo y se fundamentó en un enfoque de estudios del comportamiento tipo boost (situado). Este enfoque se orienta al fortalecimiento de capacidades psicológicas y motivacionales desde una perspectiva contextualizada, reconociendo las condiciones estructurales, emocionales y sociales que moldean la acción en contextos del

Sur Global. Más allá del desarrollo de habilidades aisladas, el *boost* (situado)² busca instalar arquitecturas de apoyo que promuevan aprendizajes autodirigidos y sensibles al entorno, favoreciendo así procesos de agencia individual y colectiva.

En esta investigación, se propuso fortalecer la **autoeficacia percibida y la planificación activa, tanto a nivel individual como grupal**, como capacidades clave para el involucramiento sostenido en procesos juveniles autónomos. Para ello, se diseñó una estrategia pedagógica que articuló sesiones formativas presenciales, actividades experienciales, recursos simbólicos y estructuras organizativas participativas. Estas capacidades fueron previamente definidas, justificadas e interrelacionadas en el marco conceptual de la investigación.

Sin embargo, se incorporó como base en el diseño de la intervención sus principios. Estas estrategias aseguraron que los y las jóvenes contaran, desde el inicio, con una comprensión clara sobre el propósito, la duración y las formas de participación esperadas en el proceso. Este encuadre explícito pretendió reducir la ambigüedad, mejora la percepción de control (Hertwig & Grüne-Yanoff, 2017) y favorecer la apropiación del proceso, factores esenciales para potenciar la autoeficacia y promover una participación activa y sostenida (Hertwig & Ryall, 2020).

Cada sesión fue cuidadosamente planificada y sistematizada mediante una guía metodológica que detallaba su propósito específico, estructura, materiales necesarios y actividades propuestas. Esta planificación buscó integrar dimensiones logísticas, pedagógicas y emocionales para generar experiencias significativas, coherentes con los

² Para una discusión más profunda sobre el concepto de *boost* (situado) y su relevancia para la democratización de los estudios del comportamiento desde contextos del Sur, se invita a consultar la sección de **Discusión**.

objetivos de cambio comportamental y adaptadas a las realidades del grupo juvenil Sol de Medianoche.

Además, se implementaron estrategias de activación remota previas a cada encuentro, a través del grupo de WhatsApp. Estas incluyeron el envío de piezas gráficas y mensajes breves diseñados para generar expectativa, convocar, mantener el vínculo emocional con el proceso y reforzar el sentido de pertenencia. También se empleó un mecanismo de confirmación de asistencia mediante encuestas o votaciones y se contempló la entrega de refrigerios como incentivo simbólico, valorando la constancia y el compromiso del grupo.

La intervención se estructuró alrededor de tres dimensiones principales:

- **Activación de la autoeficacia percibida:**

Como primer componente de la intervención, se concibió una sesión formativa orientada al fortalecimiento de la autoeficacia percibida, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas deseadas (Bandura, 1997). Esta sesión se estructuró a partir de las cuatro fuentes teóricas propuestas por el autor: experiencia de dominio, modelado vicario, persuasión social y regulación del estado fisiológico y emocional.

La sesión inicia con una explicación conceptual adaptada pedagógicamente, que traduce el marco teórico a un lenguaje accesible y situado. Para ello, se recurre a ejemplos cotidianos y cercanos provistos por el equipo facilitador, lo que facilita el anclaje cognitivo. No obstante, se prioriza la apropiación experiencial del contenido: se invita a los y las jóvenes a conectar cada fuente con sus vivencias personales o colectivas, reconociendo fortalezas, aprendizajes previos y retos superados.

Posteriormente, se implementa una dinámica grupal donde el grupo se divide en cuatro subgrupos, cada uno enfocado en una fuente específica de autoeficacia. Cada equipo explora, discute y representa de forma creativa cómo esa dimensión se manifiesta en su experiencia vital, en el grupo juvenil o en su territorio. Esta estrategia metodológica busca promover el aprendizaje entre pares, el reconocimiento mutuo y la generación de un lenguaje compartido sobre sus capacidades individuales y colectivas.

A partir de esta reflexión colectiva, se propone una tarea para desarrollar entre sesiones: cada subgrupo debe presentar en el siguiente encuentro su reflexión creativa, mediante formatos libres (teatro, dibujo, audio, video, etc.), respondiendo preguntas sobre el proceso realizado, como: ¿qué hicimos?, ¿cómo lo hicimos?, ¿qué hicimos bien?, ¿qué aprendimos como grupo?

Esta actividad no solo consolida el aprendizaje de la sesión, sino que fomenta la corresponsabilidad, refuerza al menos una de las fuentes de autoeficacia, y estimula vínculos significativos entre los y las participantes. Así, la práctica de la autoeficacia no queda reducida a un conocimiento teórico, sino que se convierte en una experiencia práctica y compartida.

Este componente se alineó con el enfoque BOOST, al ofrecer herramientas simples, culturalmente adaptadas y accesibles, que promueven habilidades cognitivas y motivacionales sin imponer cambios conductuales inmediatos. En su lugar, se apuesta por una transformación progresiva y sostenida, centrada en el fortalecimiento de capacidades internas transferibles a diversos contextos de la vida cotidiana.

- **Fortalecimiento de planificación activa:**

Como segundo componente de la intervención, se implementa una sesión formativa orientada al fortalecimiento de la planificación activa, entendida como la

capacidad de estructurar acciones concretas para alcanzar metas personales o colectivas. Esta sesión busca reforzar el sentido de control, la capacidad de anticipación, la organización proactiva y la consistencia en el comportamiento, alineándose con el enfoque BOOST al proveer herramientas prácticas que aumentan la intención y ejecución de conductas deseadas.

La sesión comienza con la socialización de los resultados de la actividad anterior sobre autoeficacia (tarea dejada en la sesión anterior), lo cual permite retomar y activar los conceptos trabajados previamente. A partir de este punto, se establece un puente conceptual entre autoeficacia y planificación, destacando cómo la creencia en la propia capacidad influye directamente en la posibilidad de trazar y cumplir objetivos. Seguidamente, se propone una conversación reflexiva sobre la utilidad de planear, en la que se cuestiona la idea común de que la planificación es un proceso rígido o aburrido. Por el contrario, se enfatiza que planear constituye el puente más directo entre una intención y una acción, y que las metas no necesariamente deben ser grandes o perfectas para ser significativas. Se invita así a comprender la planificación como un proceso progresivo, compuesto por pequeños pasos alcanzables que permiten sostener la motivación, acumular logros parciales y mantener el rumbo hacia propósitos relevantes.

Con base en esta perspectiva, se introducen estrategias prácticas de planificación de acción y planificación de afrontamiento. Estas se explican a través de ejemplos y ejercicios que conectan con la vida cotidiana de los y las jóvenes. Se hace énfasis en cómo identificar metas claras, definir criterios de éxito y anticipar posibles obstáculos o distracciones, desarrollando así habilidades de autorregulación.

La actividad central de la sesión consiste en un ejercicio vivencial tipo “simulacro”, donde el grupo Sol de Medianoche planifica, de manera guiada, la sesión autónoma que liderará en el siguiente encuentro. Para ello, se utiliza una herramienta

previamente diseñada y validada con los mismos jóvenes, que estructura la planificación respondiendo a las preguntas clave: ¿qué se hará?, ¿cómo se llevará a cabo?, ¿para qué se realiza?, ¿cuándo y dónde?, y ¿quiénes son los responsables?

Dado que en las fases diagnóstico y de conceptualización los y las participantes demostraron mayor facilidad para identificar barreras que para diseñar soluciones, se introduce también el uso de *implementation intentions*, con frases tipo “si ocurre X, entonces haré Y”. Este ejercicio permite ejercitar la planificación de afrontamiento frente a obstáculos comunes como la falta de tiempo, el desánimo, la descoordinación grupal o la baja asistencia.

Como cierre simbólico y motivacional, se invita a las y los jóvenes a redactar sus propias *implementation intentions* y a firmar de manera individual una declaración de compromiso. En este documento, cada persona expresa una o varias intenciones de planificación vinculadas al proceso grupal. La declaración se exhibe en un lugar visible dentro de la casa comunitaria de Habitante 13, funcionando como un recordatorio constante tanto del compromiso asumido como de la capacidad colectiva para llevarlo a cabo.

Este componente fortalece tanto la planificación activa individual como el funcionamiento del grupo, al proveer herramientas concretas que habilitan la puesta en marcha de acciones colectivas, la toma de decisiones compartida y la perseverancia frente a desafíos.

- **Fortalecimiento de la capacidad de agencia organizativa**

Como componente final de la intervención, se propone una sesión orientada al fortalecimiento de la capacidad de agencia organizativa, entendida como la posibilidad de planear, coordinar y tomar decisiones colectivas de manera autónoma. Desde el enfoque

boost, este componente busca consolidar habilidades adquiridas durante las sesiones previas, como la planificación grupal, la asignación de roles y la evaluación colaborativa.

Para ello, se plantea que el grupo juvenil Sol de Medianoche convoque, diseñe y lidere de forma autónoma una sesión sin acompañamiento directo del equipo investigador. Como único insumo, se les entrega previamente una “caja de herramientas” que incluye materiales clave de las sesiones anteriores, así como el instrumento práctico de planificación que trabajaron en la segunda sesión.

El propósito central de esta actividad es que los y las jóvenes estructuren un plan de acción para sus próximos encuentros, construyendo colectivamente su propósito grupal y poniendo en práctica las habilidades fortalecidas durante la intervención. Este espacio de autonomía tiene como intención activar los aprendizajes adquiridos, promover la apropiación del proceso y fomentar una toma de responsabilidades gradual.

Al permitirles experimentar la conducción del grupo desde la planificación hasta la ejecución, esta experiencia refuerza la confianza en sus capacidades organizativas y en el potencial colectivo para sostener el proceso en el tiempo, alineándose con los principios del *boost* al brindar condiciones favorables para el ejercicio progresivo de su agencia.

Implementación de la Intervención

Tras el diseño de la intervención se dio paso a su fase de implementación, concebida inicialmente para desarrollarse en tres sesiones. Sin embargo, debido a que una de estas debió reprogramarse por baja asistencia, fue necesario incorporar una sesión adicional, completando así un total de cuatro encuentros detallados a continuación.

Sesión 3: Presentación de propuesta de intervención y validación

Esta sesión tuvo como propósito presentar al grupo Sol de Medianoche la propuesta de intervención diseñada por el equipo investigador, con el objetivo de que los participantes validaran si los contenidos respondían a sus intereses. Asimismo, se pretendió socializar un cronograma tentativo de actividades para las sesiones siguientes, con el fin de recibir retroalimentación y realizar los ajustes necesarios.

Sin embargo, la asistencia fue inferior a la esperada, pues, aunque confirmaron 10 personas solo acudió aproximadamente la mitad. Según lo reportado, dos de los jóvenes tuvieron un percance mecánico con la motocicleta en la que se desplazaban y debieron permanecer en un taller. Se desconoce la razón de la ausencia de los demás participantes, aunque los jóvenes mencionaron la posibilidad de que el cambio en la frecuencia de los encuentros (de reuniones quincenales a semanales) haya generado confusión en la convocatoria.

El equipo investigador decidió posponer la sesión y días después, le propuso al grupo realizar dos sesiones consecutivas (jueves y viernes, o jueves y sábado) para recuperar el tiempo proyectado en el cronograma. No obstante, al someter esta propuesta a votación a través de WhatsApp, la mayoría de los participantes manifestó no poder asistir en ambos días. En consecuencia, se resolvió fusionar la sesión de validación general con la de introducción a la autoeficacia, integrando ambos contenidos en una única jornada programada para la siguiente semana.

Sesión 4: Reprogramación Presentación de propuesta de intervención + Implementación Intervención - Formación en autoeficacia

La fase de implementación inició con el envío de una pieza gráfica por WhatsApp, acompañada de una votación para confirmar asistencia, como estrategia comportamental

para activar la agencia y reforzar el compromiso del grupo. Asistieron diez jóvenes, lo que evidenció una intención deliberada de participación.

El propósito del encuentro fue fortalecer la autoeficacia individual y colectiva a través del reconocimiento de experiencias personales, logros y referentes, mediante una metodología dialógica y experiencial. La jornada combinó herramientas cuantitativas y cualitativas para explorar percepciones situadas: se aplicó un pretest con ítems Likert y una estrategia de audios guiados con viñetas proyectivas, diseñadas para captar narrativas espontáneas sobre planificación y eficacia grupal. Se realizaron ajustes razonables para garantizar la participación del joven con discapacidad y se identificaron barreras tecnológicas estructurales que afectaban el acceso a la información compartida.

La sesión integró además una dinámica corporal que, desde el juego y la emoción, promovió habilidades clave como coordinación grupal, atención y regulación emocional. Estas prácticas buscan fortalecer la autoeficacia grupal desde una lógica de boost (situado), adaptada al contexto juvenil local.

Durante el encuentro, se sumaron nuevas personas y otras se reincorporaron. Compartieron espontáneamente las razones de su ausencia, lo que permitió visibilizar tensiones emocionales y estructurales que afectan la participación sostenida. Esta disposición refleja un entorno de confianza creciente y validación afectiva grupal.

El equipo investigador presentó los hallazgos del diagnóstico participativo y socializó el plan de trabajo. Se explicó que la última sesión sería liderada por el grupo, lo que generó reacciones emocionales diversas que fueron interpretadas como una señal de autoevaluación frente al reto. Esto dio paso a la exploración colectiva del concepto de autoeficacia, a partir de las experiencias de los y las jóvenes y las cuatro fuentes

planteadas por Bandura: experiencias de dominio, modelado vicario, persuasión social y estado fisiológico-emocional.

Las narrativas compartidas reflejaron procesos de autovalidación, reconocimiento mutuo, agencia emergente y deseo de autonomía. Se destacaron expresiones relacionadas con la salud mental, el cuidado colectivo y la importancia de contar con espacios seguros de acompañamiento entre pares. También se identificaron discursos interiorizados de descalificación personal que limitan la percepción de eficacia, reforzando la necesidad de crear entornos grupales que funcionen como boosts emocionales.

Finalmente, se realizó una actividad de cierre orientada a la apropiación práctica del contenido: en grupos, los y las jóvenes narraron experiencias relacionadas con cada fuente de autoeficacia y comenzaron a preparar una representación creativa para la siguiente sesión. Esta estrategia buscó consolidar los aprendizajes y favorecer su aplicación situada.

Para conocer el desarrollo completo de la sesión, se puede consultar la relatoría en el Anexo 12.

Sesión 5: Implementación intervención - Formación en planificación activa

La sesión 4 evidenció avances significativos en el fortalecimiento de la autoeficacia y la planificación activa del grupo juvenil. Previo al encuentro, se activó la participación mediante una encuesta, y se destacó el interés de nuevos integrantes por unirse, señal de apropiación creciente del grupo.

El encuentro inició con la presentación pendiente de las tarjetas de autoeficacia. Solo un equipo cumplió la tarea, lo cual generó una reflexión grupal sobre

responsabilidad colectiva. Este equipo compartió un ejercicio profundo de modelado vicario, identificando referentes significativos de resiliencia en sus familias y comunidad, destacando especialmente a una lideresa local. Las narrativas expresadas evidencian apropiación del concepto de autoeficacia, con fuerte carga emocional y referencias a roles de género tradicionales.

Se retomaron las fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura y se reconocieron barreras organizativas como la imposición de ideas y la falta de comunicación. Para reactivar la energía grupal, se realizó una dinámica lúdica que permitió reconectar emocionalmente.

La segunda parte de la sesión abordó la planificación activa como puente entre intención y acción. Se reflexionó colectivamente sobre su importancia y se presentó la herramienta “De la intención a la acción”, que permitió al grupo iniciar la planificación de una sesión autónoma. El ejercicio incluyó definición de metas, recursos disponibles, barreras anticipadas, roles y compromisos, y abrió un espacio para pensar en la sostenibilidad del grupo.

Emergieron debates sobre comunicación, sentido de pertenencia, y propuestas para fortalecer el vínculo grupal, como una sesión centrada en los “seis sentidos” y la realización de un amigo secreto. Se identificaron tensiones internas —como el incumplimiento de tareas y la participación forzada de algunos—, pero también expresiones de cuidado mutuo y humor como mecanismos de integración.

Durante el cierre, se aplicó una herramienta individual de planificación con tres componentes: motivo personal para asistir, estrategia de recordatorio y barreras anticipadas. Las respuestas reflejaron alto nivel de compromiso afectivo, autoconciencia sobre obstáculos y estrategias de afrontamiento que combinan planificación intencionada

e interdependencia grupal. La sesión cerró con expresiones espontáneas de satisfacción y entusiasmo, y con acuerdos claros para la organización de la próxima jornada.

Para conocer el desarrollo completo de la sesión, se puede consultar la relatoría en el Anexo 14.

Sesión 6: Implementación intervención - Organización autónoma del grupo y cierre

La última sesión del proceso fue diseñada como una oportunidad para que el grupo juvenil Sol de Medianoche ejerciera su autonomía organizativa. Tres días antes, el equipo investigador envió un mensaje recordatorio por WhatsApp, reafirmando el acuerdo de que esta jornada estaría a cargo de los y las jóvenes, con el fin de activar su planificación activa y sentido de agencia. Asimismo, se compartió la “caja de herramientas” con materiales clave del proceso y el registro de la planificación previa.

Aunque en un inicio no hubo respuesta al mensaje, el día de la sesión el grupo replicó estrategias aprendidas (como la creación de una invitación y una votación de asistencia), lo cual evidenció aprendizaje por observación y apropiación de herramientas organizativas.



El inicio del encuentro mostró **vacíos en la planificación anticipada**: hubo desorientación, falta de agenda y dependencia del equipo facilitador. Sin embargo, dos jóvenes asumieron espontáneamente el liderazgo, reorganizando el espacio con ayuda de materiales y retomando el cronograma acordado. Este momento reflejó el **fortalecimiento parcial de la autoeficacia colectiva**, con emergentes formas de liderazgo y corresponsabilidad.

Durante el desarrollo de la jornada, se observó una **reorganización espontánea de roles** (líder, mediador, gestor del tiempo, encargado del refrigerio), lo que permitió avanzar en la estructuración de actividades. Aunque no todos comprendían inicialmente conceptos como “cronograma”, el grupo demostró disposición para aprender colaborativamente y resolver obstáculos mediante consulta e intercambio entre pares. Esto muestra un proceso de **aprendizaje situado y construcción práctica del hacer en común**.

Se definió un cronograma creativo para seis sesiones, articuladas a los “seis sentidos” (audición, gusto, tacto, vista, olfato e intuición), con actividades vivenciales, lugares, horarios y refrigerios definidos. Si bien persistieron dificultades logísticas, como la improvisación en el desarrollo y la falta de registro escrito detallado, el ejercicio implicó una **experiencia concreta de autonomía en construcción**.

Entre las **conclusiones más relevantes**, se destaca que el grupo ha avanzado en:

- **La apropiación del espacio como entorno seguro, expresivo y de apoyo mutuo**, en coherencia con su propósito colectivo.
- **La incorporación de la planificación activa como práctica emergente**, evidenciada en decisiones contextualmente informadas (sobre seguridad, presupuesto y accesibilidad).

- **La distribución flexible de funciones** como mecanismo de organización autónoma.
- **El reconocimiento de barreras internas y externas**, así como la búsqueda de estrategias de afrontamiento —aunque todavía con escasa formalización—.
- **El desarrollo de competencias organizativas de manera desigual**, con fuerte protagonismo de algunas personas y rezago de otras, lo cual sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo la corresponsabilidad grupal.

Al cierre, el grupo completó un post-test para medir cambios en autoeficacia y planificación. A pesar del cumplimiento parcial, el ejercicio sirvió como ritual de cierre metodológico. Finalmente, la invitación de los y las jóvenes al equipo investigador para seguir acompañando el proceso reveló la **valoración de los vínculos afectivos construidos**, incluso en el tránsito hacia la autonomía.

El cronograma final quedó definido de la siguiente manera.

Fecha	Sentido	Actividades	Horario	Refrigerio
31 de julio	Audición	Gallinita ciega y canciones favoritas. Explicar por qué les gusta.	5:30 p.m. - 8:00 p.m.	Sándwiches
7 de agosto	Gusto	Picnic	2:00 p.m. - 5:00 p.m.	Mecato favorito
14 de agosto	Tacto	Mesa sensorial, reflexión corporal (parte del cuerpo que	5:30 p.m. - 8:00 p.m.	Aporte de \$5.000

		le gusta que le toquen y que no le toquen)		
21 de agosto	Vista	Elección de una película favorita y cineforo	4:00 p.m. - 8:30 p.m.	Crispetas y gaseosa
28 de agosto	Olfato	Olores favoritos y no favoritos. Repartición de papelitos para jugar amigo secreto	5:30 p.m. - 8:00 p.m.	Aporte de \$3.000 (Milo y pan)
11 de septiembre	Intuición	Revelación del amigo secreto: intuir quién es.	6:00 p.m. - 7:30 p.m.	Regalo mínimo \$20.000

Para conocer el desarrollo completo de la sesión, se puede consultar la relatoría en el Anexo 17.

CAPÍTULO VI

Evaluación del cambio de comportamiento

La evaluación del cambio de comportamiento en esta intervención combinó métodos cuantitativos y cualitativos, en coherencia con la naturaleza del estudio y las características del grupo participante. Se diseñó un enfoque mixto que permitió observar cambios tanto en la percepción como en la ejecución de comportamientos clave, asociados a la autoeficacia percibida y la planificación activa.

1. Análisis de contenido en la descripción de sesiones

En el apartado de análisis de hallazgos, se aplicó análisis de contenido cualitativo a las descripciones detalladas de cada sesión. Este análisis permitió identificar hallazgos tanto deductivos (alineados con los focos de cambio conductual definidos: autoeficacia y planificación) como emergentes (por ejemplo, roles informales, estrategias de afrontamiento espontáneas, tensiones en el liderazgo, etc.). En este sentido, el análisis de contenido funcionó no solo como herramienta interpretativa, sino también como método para inferir procesos de cambio conductual desde las prácticas observadas.

2. Medición pre y post intervención con aplicación de encuesta virtual autodiligenciada

Se aplicaron instrumentos de medición tipo pre-test y post-test, auto diligenciados por los participantes. Estos fueron diseñados con base en escalas previamente validadas en literatura académica sobre autoeficacia y planificación (Luszczynska et al., 2005; Locke & Latham, 2002), y adaptadas al lenguaje, contexto y características del grupo juvenil Sol de Medianoche. Cada ítem fue clasificado en una matriz de categorías y subcategorías, conforme a los focos conductuales definidos en el diseño de la intervención:

Ítem	Subcategoría	Categoría principal
Siento que tengo algo valioso y positivo que aportar al grupo	Autoeficacia individual	Autoeficacia
Cuando algo se pone difícil en el grupo, se sigue intentando hasta lograrlo	Autoeficacia grupal	Autoeficacia
¿Sientes que hay una estructura y propósito claro en el desarrollo de las sesiones del grupo?	Planificación grupal	Planificación

Considero que tenemos las habilidades, conocimientos y herramientas suficientes para hacer que el grupo funcione de manera autónoma	Autoeficacia grupal	Autoeficacia
Me veo participando en la organización y planeación de reuniones o eventos con este grupo	Planificación individual	Planificación
Me siento capaz de proponer ideas y que sean escuchadas	Autoeficacia individual	Autoeficacia
Conocemos qué pasos hay que seguir para planear lo que el grupo se propone	Planificación grupal	Planificación
Si me comprometo con una tarea en grupo, puedo cumplirla bien	Autoeficacia individual	Autoeficacia
Imagina que el grupo debe organizar una sesión para lograr un objetivo común, <i>¿Cuál sería el mejor orden para conseguirlo?</i>	Planificación grupal	Planificación
Me siento capaz de ayudar a planear acciones con otros jóvenes	Planificación individual	Planificación
Si el grupo se pone una meta, sabemos crear un plan claro para lograrla	Planificación grupal	Planificación

Los resultados obtenidos muestran **tendencias de mejora en todas las categorías evaluadas**, aunque sin diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Comparación Pretest y Postest

Variable	Pretest			Postest			Estadístico de prueba	Significancia
	25	Mediana	75	25	Mediana	75		
Autoeficacia Individual	12	7,5	19,5	13,00	8,50	20,50	-,342 ^b	0,733
Autoeficacia Grupal	14	8	22	13,00	9,00	23,00	-,776 ^b	0,438
Autoeficacia Total	14	10	24	14,50	10,00	24,00	-,634 ^b	0,526

Planificación individual	7,50	12,50	20,00	8,00	10,00	18,00	-,604 ^b	0,546
Planificación grupal	9,00	14,00	23,00	9,00	12,00	22,00	-1,732 ^c	0,083
Planificación total	9,50	16,00	25,50	10,00	14,50	23,50	-1,123 ^c	0,261

^a Estadístico de prueba Wilcoxon.

Estos hallazgos pueden explicarse por el tamaño reducido de la muestra (N=13) y el corto tiempo de intervención. Sin embargo, el mantenimiento o leve mejora en las puntuaciones post-test, en lugar de una disminución, se interpreta como un resultado positivo y congruente con los objetivos del estudio.

3. Evaluación de desempeño: rúbrica conductual

Como complemento a la medición perceptiva, se diseñó una **rúbrica de evaluación del desempeño conductual** aplicada durante la sesión autónoma liderada por el grupo. Esta herramienta permitió observar la ejecución concreta de comportamientos relacionados con la planificación, la organización grupal y la autorregulación. La rúbrica fue diligenciada por las dos investigadoras de forma independiente y ciega, utilizando una escala tipo Likert (1 a 5) para valorar aspectos como:

- Claridad y pertinencia de la meta
- Creación de agenda
- Dirección autónoma de la sesión
- Formulación de *implementation intentions*
- Identificación de obstáculos y recursos
- Distribución de roles y compromisos

Se obtuvo un índice de concordancia Kappa de 0,500 ($p = 0,001$), lo que valida su confiabilidad. Este instrumento fue útil para observar la ejecución concreta de habilidades planificadas, y no solo su intención. El hecho de que el grupo haya liderado una sesión completa con relativa autonomía representa en sí mismo un indicador significativo de cambio comportamental.

4. Triangulación cualitativa: viñetas y narrativas en audio

Para capturar dimensiones emocionales, de agencia y percepción de cambio, se implementó una técnica proyectiva con viñetas narrativas en formato de audio. Las preguntas exploraron:

1. Capacidad percibida de planear colectivamente.
2. Fortalezas grupales y obstáculos anticipados.
3. Estrategias para afrontar dificultades.
4. Cambios percibidos entre pre y post intervención.

En el post-test, se añadió: “*¿Sientes que ahora estás más preparado o preparada para planear algo así con tu grupo? ¿Cambiarías algo de lo que habrías dicho antes?*”

Esta técnica permitió acceder a voces más auténticas, expresadas en un canal cotidiano para los jóvenes (WhatsApp), revelando apropiación del proceso, fortalezas emergentes y reconocimiento del cambio. Las respuestas evidenciaron reflexividad, uso de lenguaje planificador y expresión de intenciones implementadas o deseadas.

Al realizar el cualitativo de contenido reveló transformaciones significativas en el modo en que los y las jóvenes conciben la planificación colectiva. A través de la triangulación de las viñetas narrativas, se identificó un desplazamiento de narrativas

predominantemente emocionales hacia narrativas más conceptuales y técnicas, lo que sugiere un proceso de internalización de aprendizajes relacionados con la intervención.

En la fase inicial, las narrativas estuvieron marcadas por un tono emocional, optimista y volcado hacia el deseo o esperanza de lograr las metas colectivas. Las dificultades eran percibidas mayoritariamente en el plano relacional y comunicativo; desacuerdos, falta de sincronía, desmotivación o ambigüedad de propósito. La planificación era vista más como una aspiración que como una estructura concreta.

En contraste, las narrativas posteriores revelan un mayor grado de estructuración. Se mencionan explícitamente elementos aplicados experiencialmente como cronogramas, roles, responsabilidades, proveedores, recursos financieros y posibles estrategias de motivación para la participación continua y activa. Esta transición evidencia un proceso de aprendizaje significativo en torno a la planificación activa, que le facilita a los y las jóvenes adquirir herramientas cognitivas y procedimentales para anticipar, organizar y afrontar desafíos.

En ambos momentos se expresa un sentido de autoeficacia percibida, evidenciado en frases como “*si lo lograríamos*” o “*si se puede*”. Sin embargo, en el post-test esta percepción se fortalece y se concreta en expresiones como “*ya lo estamos logrando*” y “*ahora estamos más preparados*”, lo que indica una autoeficacia consolidada y anclada en la experiencia. Esta evolución se alinea con la subcategoría “confianza en la capacidad del grupo”, presente en la codificación, y señala un cambio desde una expectativa deseada hacia una certeza respaldada por la práctica.

“¿Sientes que ahora el grupo está más incorporado? Sí, la verdad sí. Porque es que con ustedes hemos sentado como las bases de qué debemos hacer y cómo se puede formar un buen equipo. Y no todo es hablar, o solo ir a mecatear y ir por el refrigerio, y

esas cosas, (...) por mi parte, no cambiaría nada. El grupo ha mejorado mucho, se siente más unido, la gente se siente más animada y activa”

La construcción de roles, la toma de decisiones, el ejercicio de un liderazgo distribuido y el reconocimiento de fortalezas compartidas emergen como componentes clave en la transformación narrativa observada entre el pre y el post-test. Los y las jóvenes no solo expresan la creencia de que pueden lograr sus objetivos colectivos, sino que también demuestran saber cómo hacerlo, articulando herramientas, estrategias y aprendizajes que antes no eran tan visibles o conscientes.

Esta evolución se evidencia en reflexiones explícitas sobre el liderazgo juvenil, como en frases del post-test del tipo *“me han escogido como líder”* o *“yo diría que lo difícil es crear los roles”*, que denotan tanto el reconocimiento individual como la comprensión de los desafíos de coordinación grupal. Estas expresiones reflejan una mayor conciencia sobre la necesidad de estructurar la colaboración, distribuir responsabilidades y fortalecer el compromiso colectivo.

En el pre-test, los obstáculos eran entendidos principalmente como externos: falta de recursos, dinero, materiales, proveedores. En cambio, en el post-test los desafíos son identificados como internos y organizativos, incluyendo la gestión emocional, la asignación de roles, la toma de decisiones y la desmotivación. Esta redefinición del problema indica una maduración en la comprensión de los procesos grupales, lo cual es consistente con los hallazgos sobre el *“afrentamiento de obstáculos”*, donde los jóvenes identifican barreras y al mismo tiempo proponen formas de abordarlas.

“Yo diría que podría ser la parte en la que nos desmotivemos, en la que las personas ya no quieran ir. Entonces, sería como dándoles opciones para que vayan, dándoles motivos, incentivándolos de otras formas, no es lúdicas, etcétera”

Finalmente, se observa un fortalecimiento del sentido del propósito, expresado en reflexiones sobre por qué vale la pena organizarse, qué se espera lograr y cómo mantenerse motivados. La motivación ya no se limita al entusiasmo inicial, sino que se vincula con la claridad de objetivos y el compromiso sostenido, como se evidencia en la categoría “sentido del propósito” del análisis, que denota una comprensión más profunda del para qué del trabajo grupal.

Se podría decir con estos hallazgos que la intervención generó un cambio cualitativo en las capacidades de planeación colectiva de los y las jóvenes. Se pasó de una lógica basada en la intuición y el entusiasmo, a una planificación consciente, estructurada y situada. Este proceso se refleja en la narrativa como una evolución del pensamiento estratégico, acompañado por una mayor reflexividad, agencia situada y reconocimiento de aprendizajes compartidos.

CAPÍTULO VII

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que, aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables medidas, se identificaron tendencias sostenidas o levemente ascendentes en los puntajes post intervención. Este patrón es coherente con procesos de cambio comportamental emergente, especialmente en dimensiones como la autoeficacia y la planificación activa, que requieren tiempos prolongados, condiciones seguras y de bienestar, así como la oportunidad de repetir la práctica para consolidarse (Bandura, 1997, 2006; Schwarzer, 2008; Sniehotta et al., 2005).

Desde el análisis cualitativo, se evidenció una transformación significativa en materia del lenguaje, las prácticas y las comprensiones atribuidas a la planificación

colectiva. Las narrativas transitaron desde expresiones marcadamente emocionales o aspiracionales hacia formulaciones más estructuradas y técnicas, en las que se incorporaron elementos de planificación estratégica, identificación de obstáculos, formulación de intenciones de implementación y distribución de roles. Este movimiento narrativo sugiere una apropiación paulatina de habilidades cognitivas y procedimentales que antes no estaban claras o eran poco visibles, lo cual se alinea con la noción de un posible boost situado, que aquí se propone.

La planificación activa, más que la autoeficacia, mostró ser una dimensión sensible al cambio. Su carácter observable, colectivo y anclado en tareas concretas facilitó su identificación, análisis y desarrollo durante las sesiones. En contraste, la autoeficacia (al ser una construcción más introspectiva, relacional y subjetiva) exige una observación y acercamiento distinto, bajo condiciones más estables y duraderas para probablemente emerger, ser evidente, además, de sostenerse. No obstante, en las viñetas post intervención, se observó una consolidación de la confianza grupal, expresada en una narrativa que pasó del “sí podríamos” al “ya lo estamos logrando”, lo cual indica un tránsito hacia formas más profundas de agencia colectiva.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio es mostrar que incluso intervenciones de corta duración pueden generar movimientos relevantes en la capacidad de los jóvenes para organizarse, crear espacios seguros, tomar decisiones colectivas y sostener procesos autónomos, siempre que estas estén ancladas en relaciones horizontales, marcos conceptuales no paternalistas, ni instrumentales; y tenga un diseño correctamente contextualizado.

Condiciones que obstaculizaron o favorecieron el cambio conductual

Entre las limitaciones más relevantes del estudio se identifican el tamaño muestral reducido (N=13), el sesgo de autoselección, el uso de instrumentos autoinformados y la corta duración de la intervención. A esto se suman condiciones estructurales complejas en la que viven los participantes (vulnerabilidades económicas, violencia, sobrecarga emocional) que afectan directamente las capacidades y posibilidad de sostener hábitos y aprendizajes en el tiempo. Estas barreras no solo limitan la generalización de los hallazgos con jóvenes en otras condiciones, sino que también tensionan los límites de lo que es posible lograr con un enfoque exclusivamente individual en contextos marcados por desigualdades estructurales.

Sin embargo, estos desafíos también revelan un punto crítico para el campo de los estudios del comportamiento, la latente necesidad de pensar la “arquitectura del comportamiento” desde una perspectiva situada y ecológica, que no solo modifique condiciones inmediatas centradas en el individuo, sino que contribuya a ser un habilitador para el agenciamiento en comunidades en condiciones de marginación o exclusión. En este sentido, lo que aquí se denomina "*boosts situados*" representa nuestra propuesta que combina elementos del enfoque BOOST (Hertwig & Grüne-Yanoff, 2017), el modelo COM-B (Michie et al., 2011; West & Michie, 2020), el modelo HAPA (Luszczynska et al., 2005; Schwarzer, 2008; Sniehotta et al., 2005), y perspectivas teóricas de agencia situada (Arturo Escobar, 2014; Sen, 1999), para promover la autonomía reflexiva en contextos relacionales complejos.

La participación sostenida de los y las jóvenes, su compromiso con la ejecución autónoma de la última sesión, y las transformaciones en su discurso, dan cuenta de un entorno habilitante para el desarrollo de capacidades, más que de simples conductas deseadas. La aparición de liderazgo más distribuido, la toma de decisiones y reflexividad

crítica no fueron inducidas, sino habilitadas por el diseño metodológico, lo que valida la potencia de estrategias no directivas que amplifican y facilitan la agencia juvenil en vez de suplantarla.

La relevancia de los vínculos afectivos y del cuidado en el cambio comportamental

Uno de los aprendizajes más significativos de esta intervención fue constatar que los vínculos afectivos no solo constituyen un medio para facilitar el proceso, sino que se consolidan como mecanismos de cambio en sí mismos. Las relaciones construidas entre los y las jóvenes, el equipo facilitador y la Corporación Habitante 13 configuraron un ecosistema emocional habilitante, que potenció la apertura, la experimentación y la reflexión colectiva. Este entorno afectivo no es anecdótico ni marginal al cambio conductual; por el contrario, opera como arquitectura relacional del comportamiento (De Boer et al., 2012; Rodríguez et al., 2012), que hace posible la expresión de la agencia en contextos de seguridad emocional.

La teoría del comportamiento, si bien ha tenido apertura, a menudo ha subestimado el papel del afecto, centrándose en componentes racionales o motivacionales explícitos del individuo. Sin embargo, casos como este revelan en escenarios comunitarios marcados por trayectorias de exclusión, como los vínculos de confianza, cuidado y contención permiten contrarrestar las experiencias previas de desconfianza, fragmentación relacional o violencia simbólica. En este sentido, el afecto y las emociones (como por ejemplo las asociadas al humor/alegría) no es solo un contexto que habitan los sujetos, sino una forma de conocimiento y una vía de transformación, que posibilita la emergencia de prácticas colaborativas, transformadoras, reflexivas y sostenidas.

El refrigerio como un motivador reflexivo comportamiento situada

Momentos como el refrigerio, muchas veces invisibilizados en evaluaciones tradicionales, fueron altamente significativos en esta intervención. El refrigerio operó como un motivador reflexivo que promovió la cohesión grupal, redujo tensiones y facilitó la interacción horizontal. Más allá de su función alimentaria, estos espacios generaron un tiempo-ritual que permitió el diálogo informal, el intercambio espontáneo y la construcción de vínculos más allá de los contenidos (Pfaff & Sherman, 2025).

Desde una mirada ecológica del comportamiento, estos microambientes de cuidado se convierten en condiciones claves y estructurantes del cambio puesto que favorecen la disposición emocional, refuerzan la motivación automática y amplifican la percepción de pertenencia (Hertwig & Ryall, 2020) Ignorar estos momentos sería desconocer los procesos de subjetivación y vinculación que sostienen cualquier transformación significativa.

Una apropiación dialógica del conocimiento: entre el saber académico y el saber situado

Otro hallazgo relevante fue la necesidad y el valor de traducir conceptos académicos complejos (como autoeficacia, planificación, intenciones de implementación) a un lenguaje sencillo, accesible, situado y emocionalmente resonante para el grupo juvenil. Esta traducción no fue unidireccional, sino dialógica, implicando una co-construcción activa, una conversación constante del conocimiento entre las facilitadoras y los y las jóvenes. Así, el proceso se alejó de un modelo meramente de transferencia de conocimiento técnico y se acercó intencionadamente a una apropiación del conocimiento, donde los sujetos se posicionan desde la horizontalidad, el reconocimiento mutuo, y el

aprendizaje situado (Castañeda et al., 2024; Freire, 1970; Herrera Sánchez & Becerra Ardila, n.d.).

Esta traducción dialógica del conocimiento posibilitó no solo la comprensión, sino también la apropiación. Los conceptos no fueron impuestos, sino incorporados como herramientas para pensar, organizar y actuar. En lugar de homogeneizar la experiencia, se validaron distintas formas de saber cómo los relatos emocionales, la metáfora, el ejemplo basado en la vida diaria con sus lugares comunes y la vivencia personal se integraron como insumos legítimos del proceso de aprendizaje.

Contribuciones metodológicas y relevancia del diseño

Nuestra apuesta: una articulación técnica, ética, política y epistémica del Boost y el COM-B

La integración del modelo COM-B, el enfoque BOOST, las intenciones de implementación y una perspectiva ecológica multinivel del comportamiento constituyó una propuesta metodológica innovadora. Esta combinación permitió identificar no solo barreras y facilitadores individuales, sino también dimensiones sociales, simbólicas y relacionales del cambio conductual.

La incorporación de técnicas como viñetas narrativas, rúbricas de desempeño situadas en contexto real, así como la triangulación entre fuentes cualitativas y cuantitativas, fortaleció la validez del proceso evaluativo, superando las limitaciones de los instrumentos autoinformados convencionales. Este diseño evitó aproximaciones verticales o prescriptivas, permitiendo que los propios jóvenes definieran las finalidades del proceso grupal. Así, se promovió una mayor apropiación e implicación, en sintonía

con el enfoque de *boosts* situados, donde el propósito no es guiar decisiones, sino co-crear condiciones que amplíen la libertad para decidir y actuar.

Desde esta perspectiva, se propone una reinterpretación crítica y situada de los modelos conductuales, adaptada a contextos comunitarios marcados por trayectorias de desigualdad, exclusión simbólica y fragilidad afectiva. Esta reinterpretación da lugar a lo que denominamos “COM-B situado” y “Boost situado”: formas de intervención que articulan técnica y política, que reconocen la dimensión relacional del comportamiento y que se abstienen de imponer trayectorias conductuales que puedan generar cargas o frustraciones adicionales en poblaciones precarizadas.

Este posicionamiento metodológico se asume desde un lugar epistémico y ético explícito: las investigadoras no se ubican como agentes neutros, sino como sujetas contextualizadas, comprometidas con prácticas de intervención críticas, dialógicas y orientadas a la promoción de capacidades pro-sociales (Mazo-Zapata & Silva, 2021). Este enfoque se alinea con propuestas contemporáneas dentro de las ciencias del comportamiento que invitan a cuestionar la ilusión de neutralidad y a incorporar una mirada reflexiva sobre el lugar de quien investiga (Herzog & Hertwig, 2025; Kahneman, 2011).

1. COM-B situado: de la capacidad operativa a la agencia relacional

Aunque el modelo COM-B (Michie et al., 2011; West & Michie, 2020), ya reconoce que el comportamiento (B) es resultado de la interacción entre capacidad (C), oportunidad (O) y motivación (M), su aplicación tradicional tiende a una visión funcionalista de la capacidad como habilidad individual. En esta intervención, se avanzó hacia una concepción situada y relacional de la *capacidad*, entendida no como un rasgo fijo, sino

como una posibilidad emergente en contextos que ofrecen seguridad, reconocimiento y vínculos significativos.

El COM-B situado se orienta a acompañar procesos más que a prescribir cambios. La capacidad se activa en relación con el entorno afectivo, la confianza en los otros y el sentido compartido. La oportunidad se reconfigura no como un recurso disponible, sino como un entorno co-creado desde lo organizativo, lo emocional y lo simbólico. La motivación, por su parte, se entiende como una construcción social moldeada por las experiencias afectivas y la posibilidad de proyectar futuro. Esta interpretación evita reforzar narrativas de déficit o exclusión, y cuida que las intervenciones no generen expectativas inalcanzables que deriven en frustración o retraimiento.

2. Boost situado: fortalecer capacidades sin dirigir decisiones

El enfoque Boost, en su formulación original, propone facilitar decisiones informadas sin restringir opciones ni manipular preferencias. No obstante, su uso en contextos comunitarios demanda reconocer que la capacidad de decidir es también histórica, colectiva, situada y emocional. Así, el Boost situado no busca “educar decisiones correctas”, sino acompañar el reconocimiento de que las personas pueden decidir y que sus decisiones son legítimas.

Aquí, el boost no opera solo sobre la cognición, sino también sobre las emociones, los vínculos y el entorno. Trabaja con materiales accesibles, no infantilizantes, con actividades lúdicas, con el humor como lenguaje de cuidado y transformación, y con vínculos afectivos como condiciones habilitantes del pensamiento. La intervención no se limitó a proveer información, sino que creó las condiciones para que los y las jóvenes se

sintieran capaces de construir trayectorias propias, desde sus prioridades, capacidades y contextos.

3. Innovación metodológica: un enfoque horizontal y contextualizado

Uno de los principales aportes metodológicos de esta experiencia es haber demostrado que los modelos conductuales pueden emplearse de manera horizontal, situada y crítica, como marcos que legitiman saberes locales y fortalecen capacidades existentes, en lugar de imponer soluciones externas o evaluar déficits.

Esto se tradujo en una metodología basada en:

- Una etapa diagnóstica participativa, donde las necesidades, preocupaciones y capacidades emergieron desde las voces juveniles.
- Una traducción dialógica del conocimiento conductual, mediante ejemplos cotidianos, metáforas comprensibles y herramientas prácticas.
- La incorporación de vínculos afectivos y el humor como condiciones para el aprendizaje, reconociendo que sin afecto no hay implicación, y sin implicación no hay transformación.

Desde una perspectiva técnica, epistémica y política, esta metodología representa una forma de resistencia al capacitismo conductual, propio de algunas corrientes ortodoxas de la ciencia del comportamiento. La innovación aquí es triple: técnica (al adaptar herramientas), epistémica (al validar saberes situados) y política (al re-distribuir agencia y reconocimiento).

Los hallazgos de esta intervención no solo muestran efectos potenciales en variables como la autoeficacia y la planificación activa, sino que abren una posible puerta teórico-metodológica hacia una operacionalización y teoría del agenciamiento comportamental situado. Esta posible teoría integraría herramientas de los estudios del comportamiento con una ética del cuidado, una política de la horizontalidad y una epistemología de vínculo (Haraway, 1988; Harding, 1991; Lugones, 2008; Paula Fleisner et al., 2023; Santos, 2010). El comportamiento, en este enfoque, no es solo una unidad de análisis ni un objetivo de cambio: es una puerta de entrada para activar capacidades, dignificar trayectorias y ampliar horizontes de posibilidad. El modelo COM-B, reinterpretado desde lo situado, permitió mapear barreras y oportunidades sin reducirlas a atributos individuales. El Boost, resignificado, se convirtió en una estrategia para acompañar el reconocimiento, la legitimación y el fortalecimiento de la agencia.

Más allá de modificar conductas observables, la intervención propició entornos habilitantes donde las y los jóvenes pudieron identificar colectivamente sus prioridades, traducir el conocimiento técnico a su realidad y ensayar, en condiciones seguras, formas de liderazgo, planificación y cuidado mutuo.

Con este enfoque no queremos que se prescriban comportamientos, sino que se abran caminos para imaginar otros futuros posibles, donde el comportamiento no sea un fin en sí mismo, sino una vía para construir acciones colectivas vinculadas a una agencia situada y con sentido.

Conclusiones y recomendaciones

Este estudio de caso demuestra que es posible fortalecer habilidades clave como la autoeficacia percibida y la planificación activa en grupos juveniles, incluso a través de intervenciones breves, siempre que estén diseñadas desde una comprensión profunda del contexto, las trayectorias y los vínculos. La combinación del modelo COM-B, el enfoque Boost, las intenciones de implementación y un enfoque ecológico-relacional del comportamiento permitió acompañar procesos de cambio sin imponer itinerarios ni metas externas.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la transición narrativa y experiencial de los y las jóvenes, desde formas de acción basadas en la intuición, esperanza o el deseo, hacia formas más estructuradas, reflexivas y técnicamente fundamentadas de planificación colectiva. Este cambio no se dio por instrucción directa, sino mediante una arquitectura de intervención que combinó el cuidado emocional, los espacios lúdicos, los vínculos afectivos y la facilitación horizontal.

La motivación automática, activada por elementos como el humor, los juegos o los momentos compartidos como el refrigerio, no fue un accesorio, sino un componente central del aprendizaje y del cambio. Estos espacios afectivos favorecieron la creación de un entorno seguro que potenció la confianza, la implicación grupal y la disposición para ensayar nuevas formas de organización y liderazgo. La motivación reflexiva, por su parte, se consolidó en expresiones concretas de autoeficacia, sentido del propósito y toma de decisiones más autónomas.

En términos metodológicos, la intervención confirmó la necesidad de triangular datos y experiencias para evaluar el cambio comportamental en su dimensión técnica y humana. La articulación de instrumentos cuantitativos, observación cualitativa, evaluación de desempeño y viñetas narrativas permitió acceder a niveles diversos del

cambio, evitando reduccionismos y visibilizando transformaciones que no siempre son detectables en escalas convencionales.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones. La brevedad de la intervención restringió la posibilidad de consolidar cambios más sostenibles o de expandir el agenciamiento hacia otros entornos como el familiar o educativo. Así mismo, el uso exclusivo de autoevaluaciones podría subestimar el impacto real, por lo que futuras intervenciones deben reforzar el seguimiento longitudinal y el uso de herramientas participativas sensibles al contexto.

En síntesis, este estudio mostró que el comportamiento no es solo la variable a modificar, sino un punto de entrada para fortalecer capacidades individuales y colectivas, transformar relaciones y activar sentidos de agencia, en este caso juvenil. La planificación, el liderazgo distribuido, la autoeficacia y la toma de decisiones fueron aquí expresiones emergentes de un proceso más profundo, que fue el de reconocerse capaces, legítimos y preparados para actuar solos, pero mejor juntos.

Más allá de los resultados, este trabajo busca abrir una ventana para repensar las intervenciones conductuales no solo como mecanismos técnicos de cambio, sino como prácticas de cuidado, relacionalidad y transformación situada. En contextos marcados por desigualdades estructurales, concebir el comportamiento como una dimensión conectada con los vínculos, las emociones y los entornos, permite transitar de una visión individualizante hacia una práctica ética, crítica y colectiva. Así, cuando el conocimiento se pone al servicio del encuentro con los otros y se ancla en las condiciones concretas de vida, el enfoque conductual puede devenir en una vía legítima y poderosa que articula autonomía y emancipación, entendidas no como metas fijas, sino como procesos dinámicos de agencia y reconocimiento

Recomendaciones

1. Diseñar procesos adaptables y sensibles, que combinen técnicas lúdicas, relacionales y estructuradas, permitiendo que cada grupo configure su propio ritmo de apropiación.
2. Fortalecer la triangulación evaluativa, integrando observación, desempeño en contexto, narrativas y datos perceptivos que permitan capturar el cambio desde múltiples dimensiones.
3. Ampliar el trabajo ecosistémico, involucrando progresivamente actores clave en los entornos juveniles (familias, amigos, el barrio, educadores, referentes comunitarios) para sostener y amplificar los aprendizajes.
4. Incluir desde el inicio componentes de gestión emocional y cuidado mutuo, reconociendo que la regulación afectiva es una condición habilitante del comportamiento pro-social.
5. Sostener relaciones metodológicas horizontales, donde la facilitación no sustituya la voz de los y las participantes, sino que habilite sus capacidades para decidir, imaginar y actuar.

Una invitación ética y epistémica

Desde esta experiencia, proponemos un llamado a (re)construir los estudios del comportamiento desde nuestros contextos, con metodologías que respondan a las condiciones materiales, culturales y afectivas del sur global. Las herramientas del estudio del comportamiento, como el COM-B y el Boost, tienen un gran potencial, pero solo si son comprendidas críticamente y aplicadas desde nuestro contexto. Por ello, les invitamos

a leerlo desde una ética del vínculo, una política de la horizontalidad y una epistemología situada.

No se trata solo de aplicar técnicas a sujetos de investigación, sino de entender para qué, para quién, quienes y desde dónde se diseñan las intervenciones. En ese sentido, esta investigación es también una propuesta para que los estudios del comportamiento sean más democráticos, relacionales y contextualizados.

Referencias

- Adriaanse, M. A., Gollwitzer, P. M., de Ridder, D. T. D., de Wit, J. B. F., & Kroese, F. M. (2011). Breaking habits with implementation intentions: A test of underlying processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(4), 502–513. <https://doi.org/10.1177/0146167211399102>,
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Análisis de política pública poblacional. La juventud en Medellín: crisis, cambios e innovación*.
- Alcaldía de Medellín. (2023). *Los Clubes Juveniles de Medellín emprenderán 30 acciones para aportar a la transformación de sus territorios*. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/los-clubes-juveniles-de-medellin-emprenderan-30-acciones-para-aportar-a-la-transformacion-de-sus-territorios/>
- Amartya Sen. (1999). *Development as freedom*.
- Arturo Escobar. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. <https://archive.org/details/arturo-escobar-la-invencion-del-tercer-mundo.-construccion-y-deconstruccion-del-desarrollo>.
- Arturo Escobar. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/J.1745-6916.2006.00011.X>
- Barnett, Rosemary & Brennan, M. (2006). Integrating Youth into Community Development: Implications for Policy Planning and Program Evaluation. *Journal of Youth Development*. 1. 10.5195/JYD.2006.382
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. In *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/J.CTV26071R6>
- Castañeda, K. M., Patricia, S., & Quintero, D. (2024). La Apropiación Social del Conocimiento y su Relación con los Conceptos de Inteligencia Colectiva, Co-Creación y Didáctica Especial: Un Estado de la Cuestión. *Ciencia Latina Revista*

Científica Multidisciplinar, 8(5), 4001–4024.
https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I5.13872

- Centro de Fe y Culturas, Corporación Jurídica Libertad, Instituto Popular de Capacitación, Fundación Madre Laura & Mujeres Caminando por la Verdad. (2021). *Comuna 13: memorias de un territorio en resistencia: graves violaciones a los derechos humanos y resistencias a la violencia en la Comuna 13 de Medellín durante el periodo 1995 – 2020* (Informe presentado a la Comisión de la Verdad). <https://cjlibertad.org/comunicaciones/Informe%20Final%20Comuna%2013%20Memorias%20de%20un%20Territorio%20en%20Resistencia.pdf>
- Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos (CISP). (s. f.). *Formación ciudadana* [Descripción del proyecto]. CISP. <https://cisp.ngo/es/nuestro-trabajo/proyectos-seleccionados/formacion-ciudadana#:~:text=El%20proyecto%20busca%20consolidar%20las%20escuelas%20de>
- Concejo de Medellín. (2024, enero 29). *Jóvenes de Medellín hicieron sentir su voz ante el Concejo*. <https://www.concejodemedellin.gov.co/blog/2024/01/29/jovenes-de-medellin-hicieron-sentir-su-voz-ante-el-concejo/>
- Cristina, P., & Carazo, M. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20.
- De Boer, A., Van Buel, E. M., & Ter Horst, G. J. (2012). Love is more than just a kiss: a neurobiological perspective on love and affection. *Neuroscience*, 201, 114–124. <https://doi.org/10.1016/J.NEUROSCIENCE.2011.11.017>
- Decreto 295 de 1992 Por El Cual Se Dictan Normas Sobre Organizaciones Juveniles (1992). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6304>
- England Bayrón, C. (2012). *Teoría Social Cognitiva Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios*. 1, 28.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* (Siglo XXI Editores).
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. La Carreta Editores. <http://www.lacarretaeditores.com>
- Golden, S. D., & Earp, J. A. L. (2012). Social Ecological Approaches to Individuals and Their Contexts: Twenty Years of Health Education & Behavior Health Promotion Interventions. *Health Education and Behavior*, 39(3), 364–372. <https://doi.org/10.1177/1090198111418634>,
- Gollwitzer, P. M. (1999a). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P. M. (1999b). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-analysis of Effects and Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)

- González Pumariega Solís, S., González-Pienda García, J. A., García Rodríguez, M. S., González Torres, M. C., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & Núñez Pérez, J. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, ISSN-e 1886-144X, ISSN 0214-9915, Vol. 10, Nº. 1, 1998, Págs. 97-109, 10(1), 97–109.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012940&info=resumen&idioma=SPA>
- Hagger, M. S., & Luszczynska, A. (2014). Implementation intention and action planning interventions in health contexts: State of the research and proposals for the way forward. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1111/APHW.12017;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Anthropological Theory: For the Twenty-First Century a Critical Approach*, 236–240. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. G. . (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?*
- Herrera Sánchez, A., & Becerra Ardila, L. E. (n.d.). Las nociones de la apropiación social del conocimiento desde la literatura científica y la política pública colombiana. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. <https://doi.org/10.22430/21457778.2659>
- Hertwig, R., & Grüne-Yanoff, T. (2017). Nudging and Boosting: Steering or Empowering Good Decisions. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 973–986.
<https://doi.org/10.1177/1745691617702496>,
- Hertwig, R., & Ryall, M. D. (2020). Nudge Versus Boost: Agency Dynamics Under Libertarian Paternalism. *The Economic Journal*, 130(629), 1384–1415.
<https://doi.org/10.1093/EJ/UEZ054>
- Herzog, S. M., & Hertwig, R. (2025). Boosting: Empowering Citizens with Behavioral Science. *Annual Review of Psychology*, 76(1), 851–881.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-020924-124753>,
- Institute of Medicine. 2002. *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10022>.
- Jachimowicz, J. M., Polonski, V., & Matz, S. (2017). *The Behavioral Scientist's Ethics Checklist*. <https://behavioralscientist.org.b-cdn.net/wp-content/uploads/2017/10/The-Behavioral-Scientists-Ethics-Checklist-1.pdf>
- Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. In *Statistical Papers* (Issue 3). Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/S00362-013-0533-Y>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555–566.
<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2003.09.026>
- Luszczynska, A., Hagger, M. S., Banik, A., Horodyska, K., Knoll, N., & Scholz, U. (2016). *Self-Efficacy, Planning, or a Combination of Both? A Longitudinal Experimental Study Comparing Effects of Three Interventions on Adolescents' Body Fat*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159125>

- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>,
- Marín Gaviria, J, Mejia Serna, H y Llano Balvin, V. (2024). Trazos de resistencia: El arte como estrategia de transformación juvenil. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/41631>
- Mazo-Zapata, Julián., & Silva, Santiago. (2021). *Promesas mutuas: Conversaciones sobre normas sociales y prosocialidad*. 196. <https://doi.org/10.17230/9789587207521LR0>
- Mcleroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs. *Health Education & Behavior*, 15(4), 351–377. <https://doi.org/10.1177/109019818801500401>,
- Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42/TABLES/3>
- National Research Council and Institute of Medicine. 2002. *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10022>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543;REQUESTEDJOURNAL:JOURNAL:RERA;WEBSITE:WEBSITE:SAGE;WGROU:STRING:PUBLICATION>
- Paula Fleisner, N., Guadalupe Lucero, A., Uba, gmailcom, Laura Galazzi, A., Noelia Billi, A., Uba, conicetgozar, & Nuevo Itinerario, A. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario*, 19(1), 76–91. <https://doi.org/10.30972/NVT.1916712>
- Pfaff, D. W., & Sherman, S. (2025). *Laws of human behavior: steps toward hard science*. The MIT Press. http://direct.mit.edu/books/oa-monograph-pdf/2505884/book_9780262381314.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1992). *Decreto 295 de 1992 por el cual se dictan normas sobre organizaciones juveniles*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6304>
- Rodríguez, G., Juárez, C., & Del Consuelo Ponce, M. (2012). El Valor de la Cognición y la Afectividad Para el Análisis Psico-Colectivo. *Psicoperspectivas*, 11(2), 206–219. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE2-FULLTEXT-194>
- Santos, B. de S. (2010). *Desconoloziar el saber, reinventar el poder* (Ediciones Trilce, Ed.). www.extension.edu.uy
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology*, 57(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/J.1464-0597.2007.00325.X;WEBSITE:WEBSITE:IAAP-JOURNALS;CTYPE:STRING:JOURNAL>

- Secretaría de Juventud de la Alcaldía de Medellín & Corporación Cultural Altavista. (2023). *Informe de evaluación Clubes Juveniles* [Informe en línea]. Observatorio Medellín Joven. <https://observatorio.medellinjuven.com/blog/informe-de-evaluacion-clubes-juveniles-435>
- Sen, A. (1999). Desarrollo y Libertad. *Desarrollo y Libertad*, 435.
- Sniehotta, F. F., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention-behaviour gap: Planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology and Health*, 20(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/08870440512331317670;SUBPAGE:STRING:ACCESS>
- Swift, A. (2022). Being Creative with Resources in Qualitative Research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*, 290–306. <https://doi.org/10.4135/9781529770278.N19>
- Uwe, F. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (Morata, Ed.). https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- van Hulst, M., & Visser, E. L. (2025). Abductive analysis in qualitative research. *Public Administration Review*, 85(2), 567–580. <https://doi.org/10.1111/PUAR.13856>
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2008). Mechanisms of implementation intention effects: The role of goal intentions, self-efficacy, and accessibility of plan components. *British Journal of Social Psychology*, 47(3), 373–395. <https://doi.org/10.1348/014466607X267010>,
- West, R., & Michie, S. (2020). *A brief introduction to the COM-B Model of behaviour and the PRIME Theory of motivation*. <https://doi.org/10.32388/WW04E6.2>

Anexos

ANEXO 1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Encuesta ¡Pa' conocernos mejor!

¡Hola! Gracias por estar aquí

Este formulario es una forma sencilla para que podamos conocerte un poco más y saber cómo te sientes frente a tus decisiones, ideas, motivaciones y sueños. Nos interesa entender mejor quién eres, qué te inspira y cómo quieres participar en este espacio juvenil.

El propósito de este proceso es acompañar la creación de un espacio seguro, autónomo y colectivo, donde puedas expresar lo que piensas, construir tu proyecto de vida y hacer parte de acciones propositivas en tu barrio.

Este proyecto busca fortalecer el agenciamiento juvenil, es decir, que cada quien se reconozca con poder para actuar, decidir y transformar su vida y su entorno.

Importante: Si ya llenaste este formulario durante la primera sesión o el encuentro de invitación, no necesitas volver a hacerlo. Pero si es tu primera vez aquí, ¡bienvenido/a/e!
No hay respuestas buenas ni malas. Solo sé tú. Toda la información que compartas será confidencial, y usada únicamente dentro de este proceso formativo y participativo. Por favor, si eres menor de edad rellena este formulario en compañía de tus padres o tutor legal.

Gracias por tu confianza y por sumarte a este grupo.

Con cariño,

Angie y Salo

Esperamos conocerles pronto.

Te informamos que los datos contenidos en este formulario, se encuentran protegidos por la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de la CORPORACIÓN HABITANTE 13, según Ley 1581 de 2012 y a lo previsto en el numeral 3 y el parágrafo del artículo 10 del Decreto 1377 de 2013. La información aquí detallada se utilizará únicamente para el cumplimiento del objeto del proyecto que se adelanta. Las inquietudes que se les presente las pueden enviar al correo habitante13@gmail.com

1. ¿Haces parte de algún grupo de la Corporación Habitante 13?

Marca solo un óvalo: Sí – No

2. ¿Cuál(es) (son) tu(s) nombre(s) y apellidos?

3. ¿Cuál es tu edad?

Marca solo un óvalo.

14 años

15 años

16 años

17 años

18 años

19 años

20 años

21 años

4. ¿Con cuál género te identificas?

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

Persona no binaria

Otro

Prefiero no decirlo

Otros:

5. ¿Cuál es tu número celular?

6. ¿Cuál es tu correo electrónico?

7. ¿Estás estudiando?

Marca solo un óvalo. Sí – No

8. Si tu respuesta anterior fue sí, ¿En qué grado estás? o ¿Qué estás estudiando?

9. Si tu respuesta anterior fue no, ¿cuál fue el último grado que cursaste?

10. ¿Con quién vives? *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Con mi papá y mi mamá

Con mis hermanos

Con mis abuelos

Con mi mamá

Con mi papá

Con mi pareja

Con tío(s)

Con tía(s)
Con primo(s)
Con prima(s)
Sol@
Con otras personas
Otros:

11. ¿Qué te encuentras haciendo actualmente?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Estoy estudiando en el colegio
Estoy estudiando en un instituto técnico
Estoy estudiando en la universidad
Estoy trabajando
Estoy buscando empleo
Estoy desarrollando un emprendimiento
Otro

12. ¿Cuál es tu mayor sueño?

13. ¿Qué es algo que te gustaría lograr o cambiar en tu vida este año?

(Puede ser algo grande o pequeño. Lo que tú quieras.)

14. ¿Qué cosas te animan o te frenan cuando quieres participar en un grupo o actividad con más jóvenes?

(Puedes escribir lo que te ayuda y lo que te desanima.)

15. ¿Nos autorizas a contactarte para confirmar la información y la invitación al espacio?

**Si eres menor de edad, por favor, consúltalo con tus padres o tutor legal, y solo así responde esta pregunta.*

Marca solo un óvalo. Sí - No

ANEXO 2: PRETEST Y POS-TEST

👋 ¡Hola! 😊

Antes de empezar, queremos contarte algo importante:

Esta encuesta tiene **12 preguntas** de selección múltiple con única respuesta o en escala del 1 al 5. No hay respuestas buenas o malas: **lo que nos importa es lo que tú piensas, sientes o sabes en este momento**. Todas las respuestas piénsalas en el marco de las dinámicas del grupo de Sol de Medianoche, en tu propia experiencia y sentir.

💬 Sé honesto/a contigo mismo/a al responder.

🌟 Tus respuestas nos ayudan a entender mejor este proceso de aprendizaje.

👏 Lo que respondas será usado solo con fines de aprendizaje, ¡no para evaluarte!

✅ ¡Tómate tu tiempo y responde con calma!

Cuando estés listo/a, ¡Comienza!

Con cariño,

Angie y Salo ✨

Te informamos que los datos contenidos en este formulario se encuentran protegidos por la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de la CORPORACIÓN HABITANTE 13, según Ley 1 581 de 2012 y a lo previsto en el numeral 3 y el parágrafo del artículo 10 del Decreto 1377 de 2013. La información aquí detallada se utilizará únicamente para el cumplimiento del objeto del proyecto que se adelanta. Las inquietudes que se les presente las pueden enviar al correo habitantel 3@gmail.com

1. ¿Cuál(es) (son) tu(s) nombre(s) y apellidos?*
2. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que no estás nada de acuerdo y 5 que estás totalmente de acuerdo.

Siento que tengo algo valioso y positivo que aportar al grupo



1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que no estás nada de acuerdo y 5 que estás totalmente de acuerdo.

Cuando algo se pone difícil en el grupo, se sigue intentando hasta lograrlo

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

4. ¿Sientes que hay una estructura y propósito claro en el desarrollo de las sesiones del grupo? Selecciona la opción que más represente tu respuesta

Sí, y puedo explicarla fácilmente

Sí, pero a veces me confunde

Más o menos, la intuyo pero no es clara

No, cada sesión parece improvisada

NO sé / nunca lo había pensado

5. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que no estás nada de acuerdo y 5 que estás totalmente de acuerdo.

Considero que tenemos las habilidades, conocimientos y herramientas suficientes para hacer que el grupo funcione de manera autónoma

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

6. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que no te ves para nada participando y 5 que te ves participando muy activamente

Me veo participando en la organización y planeación de reuniones o eventos con este grupo

No me veo para nada participando 1 2 3 4 5 Me veo participando muy activamente

7. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que te sientes totalmente incapaz y 5 que te sientes totalmente capaz

Me siento capaz de proponer ideas y que sean escuchadas

						
1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. Conocemos qué pasos hay que seguir para planear lo que el grupo se propone

Selecciona la opción que más representa tu pensar

No conocemos ninguno de los pasos

Conocemos algunos de los pasos

Sabemos al menos los pasos básicos

Tenemos casi todos los pasos claros, aunque a veces se nos escapan detalles

Tenemos muy claro qué pasos seguir

9. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que te sientes totalmente incapaz y 5 que te sientes totalmente capaz

Si me comprometo con una tarea en grupo, puedo cumplirla bien

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

10. Imagina que el grupo debe organizar una sesión para lograr un objetivo común, ¿Cuál sería el mejor orden para conseguirlo?

Selecciona la opción que represente el orden que consideres correcto

O Hacer la invitación, definir propósito, reservar lugar, hacer la sesión, diseñar una ruta para la sesión, evaluar la sesión.

O Reservar lugar, hacer la invitación, definir propósito, evaluar el evento, diseñar una ruta, evaluar la sesión

O Definir propósito, reservar lugar, hacer la invitación, diseñar una ruta para sesión, hacer la sesión, evaluar la sesión

O Diseñar una ruta para la sesión, definir propósito, reservar el lugar, hacer la invitación, hacer la sesión, evaluar la sesión.

11. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente frase?: Marca un número del 1 al 5, donde: 1 significa que te sientes totalmente incapaz y 5 que te sientes totalmente capaz.

Me siento capaz de ayudar a planear acciones con otros jóvenes



1 Totalmente incapaz 1 2 3 4 5 Totalmente capaz

12. Si el grupo se pone una meta, sabemos crear un plan claro para lograrla *

Selecciona la respuesta que más represente tu pensar

- O No sabemos y necesitamos ayuda para hacerlo
- O No sabemos bien cómo hacerlo
- O Ahí nos vamos yendo y resolviendo sobre la marcha
- O Algo sabemos, tenemos una idea general
- O Sabemos a la perfección qué hacer y cómo lograrlo

ANEXO 3: CARTA DE INVITACIÓN

Medellín, 27 de mayo de 2025.

Estimados/as jóvenes, padres, madres y acudientes:

Reciban un cordial saludo.

Nos complace extenderles una invitación muy especial a participar en el proceso **“Exploración de agenciamiento juvenil en contextos comunitarios”**, una iniciativa académica y formativa liderada por nosotras, **Angélica Torres** y **María Salomé Mejía**, estudiantes de la **Maestría en Estudios del Comportamiento** de la **Universidad EAFIT**, bajo la orientación de nuestra asesora, la profesora **Maureen Guerrero**.

Este proyecto tiene como propósito crear un espacio seguro para el encuentro, diálogo y crecimiento personal con un grupo de jóvenes entre los **14 y 18 años**, vinculados a la **Corporación Habitante 13**. A través de sesiones participativas, queremos fortalecer la confianza, la capacidad de liderazgo, el sentido de pertenencia y el desarrollo del proyecto de vida de cada uno de los, les y las participantes.

Se trata de una experiencia que será, además de investigativa, profundamente humana y formativa. Durante un periodo de dos meses, desarrollaremos encuentros semanales en los que, por medio de juegos, conversaciones y actividades colectivas, se fomentará la expresión libre, el pensamiento crítico, la creación de espacio seguros y el protagonismo juvenil.

Como parte de los principios éticos y legales que guían este trabajo, es fundamental contar con su **consentimiento informado**. Por ello, al inicio del proceso entregaremos un documento que explica en detalle los objetivos del proyecto, los derechos de quienes participan, y las garantías de confidencialidad y protección de la información personal y audiovisual. Solo quienes lo firmen (padres o acudientes, en el caso de menores de edad) podrán participar en las sesiones.

Estamos muy entusiasmadas de poder acompañar este proceso con ustedes y confiamos en que será una experiencia valiosa y significativa para todas las personas involucradas.

Agradecemos su atención y quedamos atentas a cualquier duda o comentario que deseen compartir con nosotras. Pueden comunicarse al correo electrónico o número de contacto que aparece a continuación:

Con aprecio y gratitud,

Angélica Torres

Estudiante de Maestría en Estudios del Comportamiento

Universidad EAFIT

Correo: amtorresa1@eafit.edu.co

Celular: 320 369 9245

María Salomé Mejía

Estudiante de Maestría en Estudios del Comportamiento

Universidad EAFIT

Correo: msmejiao@eafit.edu.co

Celular: 324 683 7002

Maureen Guerrero

Docente y asesora académica

Universidad EAFIT

Correo: mguerrerog@eafit.edu.co

ANEXO 4: AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN, USO DE IMAGEN Y TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Fecha: _____ Lugar: _____

Yo, _____, identificado(a) con el documento de identidad número _____, en calidad de padre, madre, tutor(a) o acudiente legal del/de la adolescente _____, manifiesto que:

Autorizo de manera previa, libre, voluntaria, informada y expresa la participación del/de la menor en el proyecto titulado: “Exploración de agenciamiento juvenil en contextos comunitarios”, una iniciativa académica desarrollada por Angélica Torres y María Salomé Mejía, estudiantes de la Maestría en Estudios del Comportamiento de la Universidad EAFIT, bajo la asesoría de la docente e investigadora Maureen Guerrero.

Este proyecto tiene como propósito promover el desarrollo del agenciamiento personal, el liderazgo juvenil y la construcción de propósitos de vida con adolescentes, mediante sesiones presenciales participativas realizadas en la Casa Comunitaria de la Corporación Habitante 13, ubicada en Medellín.

Como padre/madre o acudiente:

Autorizo:

1. La participación de mi acudido(a)(e) en actividades grupales, talleres y espacios de conversación guiada como parte del proyecto.

2. El registro audiovisual, fotográfico o sonoro del menor durante dichas actividades, exclusivamente con fines académicos, investigativos o educativos, de forma ética, respetuosa y segura.
3. El uso de testimonios y producciones del menor (textos, dibujos, reflexiones, etc.) de forma anónima, para ser analizados y utilizados en informes académicos derivados del proyecto.
4. La inclusión de sus datos personales en las bases de datos del equipo de investigación, conforme a lo establecido en la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales en Colombia), el Decreto 1377 de 2013, y las políticas internas de tratamiento de datos de la Universidad EAFIT.

Protección y uso de la información:

1. La información recolectada será confidencial, segura y usada exclusivamente para los fines descritos.
2. Ni el nombre ni otros datos sensibles del menor serán publicados ni compartidos con terceros sin autorización adicional.
3. Como acudiente, tengo derecho a acceder, actualizar, rectificar o suprimir los datos personales tratados, según lo establecido por la legislación colombiana vigente.

Las políticas de tratamiento de datos personales de la Universidad EAFIT están disponibles en: www.eafit.edu.co

También autorizo:

El contacto vía correo electrónico o celular para mantenerme informado(a) sobre el avance, los resultados del proceso y las próximas actividades.

Declaro haber leído y comprendido el contenido de esta autorización, y consiento que el menor participe en este proyecto académico en las condiciones aquí establecidas.

Firma del padre/madre/tutor(a): _____

Número de documento: _____

Correo electrónico de contacto: _____

Número de celular: _____

ANEXO 5: AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN, USO DE IMAGEN Y TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES – PERSONA MAYOR DE EDAD

Fecha: _____ Lugar: _____

Yo, _____, mayor de edad, identificado(a) con el documento de identidad número _____, por medio del presente documento declaro que:

Autorizo de manera libre, informada, voluntaria, previa, expresa e inequívoca mi participación en el proyecto académico: “Exploración de agenciamiento juvenil en contextos comunitarios”, desarrollado por Angélica Torres y María Salomé Mejía, estudiantes de la Maestría en Estudios del Comportamiento de la Universidad EAFIT, bajo la asesoría de la docente Maureen Guerrero.

El propósito de este proyecto es promover el desarrollo del agenciamiento personal, la participación activa, el liderazgo y la construcción de propósitos de vida con jóvenes, mediante actividades grupales, talleres y espacios reflexivos, que se llevarán a cabo en la Casa Comunitaria de la Corporación Habitante 13, en Medellín. Con esta autorización:

Consiento y autorizo:

- Mi participación voluntaria en actividades grupales, entrevistas, talleres y sesiones grabadas de carácter académico e investigativo.
- El registro de mi imagen y voz (fotografías, grabaciones de audio o video), únicamente para fines investigativos, académicos y de divulgación educativa, respetando mi dignidad e identidad.
- El uso de mis testimonios, ideas, reflexiones o producciones personales como insumos del proyecto, siempre de manera respetuosa, anónima y sin afectar mi privacidad.
- El tratamiento de mis datos personales, conforme a la legislación colombiana vigente, en particular la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013, y las políticas de protección de datos personales de la Universidad EAFIT.

Protección y confidencialidad:

- La información recolectada será utilizada exclusivamente para los fines del proyecto académico, y será tratada con confidencialidad y reserva, sin que se revelen mis datos personales ni se utilice mi imagen sin autorización específica adicional.
- Podré acceder, actualizar, corregir o solicitar la supresión de mis datos personales conforme a lo dispuesto en la legislación colombiana.
- Las políticas institucionales sobre protección de datos de la Universidad EAFIT se encuentran disponibles en: www.eafit.edu.co

Además, autorizo:

Ser contactado(a) para recibir información sobre los avances y resultados del proyecto a través de los medios de contacto que proporcione a continuación.

Declaro que he leído, comprendido y aceptado el contenido de este documento, y consiento que mi participación y datos personales sean tratados conforme a lo previsto.

Firma del participante: _____

Número de documento: _____

Correo electrónico: _____


Número de celular: _____

ANEXO 6: RELATORIA SESIÓN 0

Fecha: 05 de junio de 2025

Hora aproximada: 6:30pm – 8:00pm

Nombre de la sesión: Sesión 0. Presentación de investigación y construcción de confianza.

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
 <p>PARCHE H13</p> <p>¡TÚ TIENES EL PODER DE CREAR TU ESPACIO, TUS IDEAS Y TU FUTURO!</p> <p>HAZ PARTE DE ESTE GRUPO HECHO POR Y PARA JÓVENES</p> <p>12 DE JUNIO 6:00 PM CORPORACIÓN HABITANTE 13, BARRIO 20 DE JULIO.</p> <p>INSCRÍBETE AQUÍ</p> <p>INVITA: Sol Habita Noche</p>	<p>MENSAJE 1:</p> <ul style="list-style-type: none">• En el barrio ya hay jóvenes que quieren crear algo nuevo y poderoso para su vida y su comunidad <p>Y tú, ¿Qué estás esperando?</p> <p>Si tienes entre 14 y 21 años, vives en la comuna 13 de Medellín o haces parte de la Corpo Habitante 13, únete a este grupo juvenil</p> <p>Hablaremos de:</p> <ul style="list-style-type: none">- Metas y sueños: individuales y colectivos.- Cómo pasar de la intención a la acción.- ¡Y de lo que tú quieras proponer! <p>Haz clic aquí o escanea el QR para inscribirte ahora: Cupos limitados</p>

Fecha de envío: 6 de junio



MENSAJE 2:

¡Hola!

Solo pasamos por aquí a recordarte que hoy es nuestro encuentro en la Casa de Habitante 13, y ¡El grupo no es el mismo sin ti!

- Hora: 6:00 p. m.
- Lugar: Casa Habitante 13
- Hay refrigerio 🍌 y buena energía.

Hoy esperamos construir un espacio de confianza y cambio para ti .

- Pequeño paso, gran camino: asistir hoy es una forma de seguir apostándole a tus ideas, tus metas y tu voz en el grupo.

¡Recuerda que también puedes invitar a alguien que te gustaría ver en este parche! Solo debes pedirle que se inscriba aquí: Nos vemos en un rato.

Angie y Salo

Fecha de envío: 12 de junio

Propósito del encuentro: Presentar el propósito de la investigación, establecer el vínculo inicial entre el equipo investigador y el grupo juvenil *Sol de Medianoche*, y crear un ambiente de confianza, respeto y escucha mutua como base para el diagnóstico conductual posterior.

Análisis y desarrollo de la sesión:

Este primer encuentro tuvo como propósito presentar la investigación, presentarnos como equipo facilitador (investigador) y crear un clima de confianza antes de iniciar el diagnóstico conductual.

Previo a la sesión, se sostuvieron conversaciones para acordar fechas, validar la metodología y revisar la propuesta gráfica de la intervención con las lideresas del grupo, asegurando su pertinencia frente a las características de los y las jóvenes. El 27 de mayo se definió la realización de esta “sesión 0” y, el 28 de mayo, se creó el evento en WhatsApp en su grupo. En los días siguientes, la invitación digital se ajustó de manera colaborativa con las lideresas de la corporación, y el espacio cambió de “Jóvenes C13” a “Parche H13”; y se incorporó en la encuesta de caracterización la política de tratamiento de datos de Habitante 13, bajo la solicitud de sus directivas. El 6 de junio, se envió la pieza gráfica definitiva y se completó el proceso de convocatoria inicial.

El 05 de junio, se realizó entonces la primera sesión. Se inició con la lectura y explicación del consentimiento informado, el asentimiento para menores de edad y la carta de presentación del estudio. Se enfatizó la voluntariedad, la confidencialidad y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. A continuación, se pasó a una ronda de presentación diseñada para romper el hielo manteniendo un tono inclusivo y respetuoso. Cada joven dijo su edad, sus pronombres, cómo prefiere que le llamen, a qué se dedica y se les pidió que compartieran “algo que nadie sabe” de ellos. Con este ejercicio se introdujeron, de manera práctica, principios de reconocimiento de la identidad y se comenzaron a revelar intereses, talentos y rasgos de personalidad. El clima se distendió aún más cuando se compartió el refrigerio: el “salpicón” generó bromas y comentarios entusiastas, convirtiéndose en un pequeño ritual de cuidado que reforzó la sensación de bienvenida.

Luego se realizó el juego “¿Quién es más probable que...?”, con enunciados graciosos pensados para provocar risa y evidenciar complicidad entre ellos. El juego confirmó que el grupo ya se conoce, permitió observar liderazgos informales y roles humorísticos, y ofreció pistas sobre dinámicas de participación. Durante el momento del refrigerio surgió también, de manera espontánea, una conversación sobre el curso de lengua de señas que abriría el ITM en la corporación, percibido como una oportunidad formativa. Este tipo de intercambios laterales son valiosos porque muestran intereses reales y redes de oportunidad que el grupo ya identifica.

Tras el juego, se hizo la presentación formal del equipo. Salomé habló en nombre propio y de Angélica —quien no pudo asistir, pero fue presentada con una fotografía—, explicó que

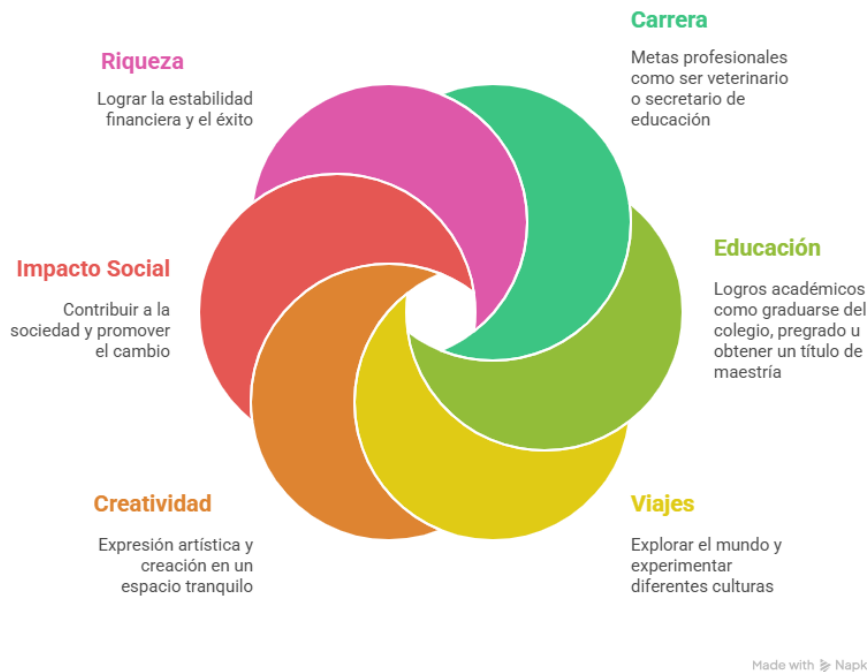
estaban cursando una maestría y respondió preguntas curiosas de los jóvenes sobre ese proceso académico. Se dejó claro que el trabajo sería co-construido: “*venimos a aprender de ustedes, a proponer, no a imponer*”, se dijo explícitamente. Se reiteraron las pautas éticas, se reafirmaron acuerdos basados en el respeto, la escucha y la creación de un lugar seguro, y se insistió en que la construcción de sentidos parte de lo individual, pero se potencia en lo colectivo.

En este contexto, se aplicó una encuesta de caracterización con el propósito de recopilar información sociodemográfica básica, así como aspectos subjetivos clave para el proceso diagnóstico. Además de los datos generales, **el instrumento incluyó un apartado orientado a explorar los sueños, logros esperados para el año en curso, factores que motivan o dificultan la participación en actividades juveniles, y el significado que los y las jóvenes atribuyen a los espacios comunitarios dentro de su proyecto de vida.** Este último componente fue concebido como un insumo inicial para reconocer sus intereses, diseñar actividades más pertinentes y enriquecer la triangulación con otras fuentes cualitativas del proceso diagnóstico.

Entre los sueños y aspiraciones expresados por las y los jóvenes en la encuesta de caracterización, se identificaron cuatro grandes ejes de sentido: proyección profesional, metas educativas, bienestar económico e impacto social. Las respuestas dan cuenta de una juventud con aspiraciones diversas y significativas, que combinan el deseo de crecimiento personal con una fuerte vocación por el cambio colectivo.



Dentro de las metas profesionales se encuentran **sueños** como “*ser veterinaria y crear un refugio de animales*” o “*ser la mejor en inventar nueva tecnología para el mundo*”. En el ámbito educativo, destacan expresiones como “*estar en la universidad*” o “*hacer una maestría*”, mientras que en la dimensión económica emergen deseos como “*ser millonaria*”. Finalmente, en el plano del impacto social, se evidencia una sensibilidad por la transformación colectiva, con frases como “*ser promotora de cambios*” o “*integrar en las personas una mentalidad de mejoría y consciencia social*”. La Figura 1 presenta una síntesis visual de estos resultados, desagregando las principales categorías encontradas, así como sus asociaciones por significado y evidenciando la pluralidad de horizontes de vida que orientan las acciones e intereses del grupo Sol de Medianoche.



*Figura 2. Proyecciones y metas futuras de los jóvenes (sueños)
Nota: Desarrollado con Napkin IA.*

Entre los **cambios que los y las jóvenes desean lograr este año**, se identificaron metas concretas como organizar mejor su tiempo de estudio, fortalecer la responsabilidad afectiva, aprender nuevos idiomas, “ganar el año escolar”, entre otras. En la Figura 2, estos objetivos se agrupan por categorías para ofrecer una visión general de sus principales aspiraciones.



Figura 3. Categorías de identificación sobre las metas del año de los jóvenes.
Nota: Desarrollado con Napkin IA.

Cuando se les preguntó qué los anima o desanima a participar de un espacio con más jóvenes, surgieron motivadores como el interés temático, la posibilidad de “parchar” y conversar, el refrigerio, la motivación de amigos y el liderazgo comunitario. Entre las barreras se reiteraron la pena, la pereza, la falta de claridad en las actividades, los horarios que chocan con clases o trabajo, la salud mental, el autosabotaje y la sensación de no saber lo suficiente o de que los demás les excluyan por no ser “lo suficientemente grandes” para ciertos espacios. Estas respuestas ofrecieron información muy concreta sobre capacidades percibidas, oportunidades logísticas y sociales, y motivaciones tanto reflexivas como automáticas, insumos esenciales para afinar el diseño de la intervención.

Hacia el cierre, el grupo acordó encontrarse cada quince días, los jueves a las 6:00 p. m., tras una breve discusión sobre la disponibilidad de todos. Además, se socializó que habían obtenido una subvención de la Secretaría de Juventud para conocer otros procesos sociales

juveniles en Medellín y debían decidir qué experiencias visitar y cómo organizarlo. Esto puso sobre la mesa una tarea inmediata de planificación que permitió observar cómo discuten, priorizan y distribuyen responsabilidades.

Un momento crítico marcó la sesión cuando, ante la pregunta “¿Cómo llegaron al espacio?”, un joven vinculado al ICBF interpretó la pregunta como una invitación a relatar su ingreso al programa de Bienestar Familiar. Compartió que una mujer lo había amenazado de muerte y explicó que asistía al grupo porque lo obligaban, aclarando que lo único que realmente le interesaba era el fútbol. La reacción del grupo fue de genuina preocupación; uno de los participantes le preguntó por su situación para comprenderla mejor. En ese momento, la líder de la corporación intervino, ofreció contexto sobre el caso, recordó experiencias similares y, junto con el grupo, reiteró que ese era un espacio seguro, donde podía encontrar apoyo, hacer amistades y decidir libremente si deseaba continuar. Este episodio puso en evidencia una condición de alta vulnerabilidad emocional y social, y resaltó la importancia de mantener criterios de flexibilidad, contención y respeto por los ritmos individuales en los procesos grupales.

La sesión concluyó con la percepción de haber establecido bases sólidas para el proceso: se abordó el encuadre ético, se construyeron acuerdos de convivencia, se identificaron intereses y barreras, y se fortaleció un primer vínculo entre las facilitadoras y los participantes. Desde el punto de vista metodológico, este primer encuentro permitió conocer su motivación, las capacidades organizativas y las oportunidades existentes.

ANEXO 7: RELATORÍA SESIÓN 1

Fecha: 12 de junio de 2025

Hora aproximada: 6:30pm – 8:00pm

Nombre de la sesión: Sesión 1. Diagnóstico participativo: Identificación de barreras y facilitadores.

Propósito del encuentro: Realizar el diagnóstico participativo, así como identificar las barreras y facilitadores que tienen los jóvenes para el desarrollo de las sesiones grupales.

Análisis y desarrollo de la sesión:

Esta sesión fue concebida originalmente como un único encuentro para la realización de un diagnóstico colectivo. Sin embargo, debió ser reorganizada debido a una solicitud de la Alcaldía de Medellín, que convocó al grupo juvenil a una reunión imprevista en el marco de un proyecto previo en el que participaban. Durante esta intervención institucional, funcionarios de la Secretaría de la Juventud ingresaron al espacio para coordinar con las y los jóvenes la planeación de una salida pedagógica, como parte del incentivo económico que el colectivo había ganado. Dicha salida tenía como propósito conocer otras experiencias juveniles en la ciudad, con el fin de nutrir e inspirar sus propios procesos organizativos.

Ante esta situación, el equipo investigador optó por reestructurar la jornada, aprovechando el encuentro para implementar actividades lúdicas de reconocimiento mutuo. El objetivo fue continuar fortaleciendo la confianza y el vínculo entre participantes y facilitadoras, sin interrumpir el ritmo del proceso. Esta decisión respondió tanto al respeto por las dinámicas internas del grupo como a la necesidad de adaptarse a su agenda comunitaria.

Durante la jornada también se profundizó en el proceso que el colectivo venía desarrollando con la Alcaldía. La apertura y confianza generadas permitieron que el grupo extendiera una invitación al equipo investigador para acompañarlos en una actividad adicional en el corregimiento de San Antonio de Prado, donde se encontrarían con otras juventudes. Esta experiencia se documentará más adelante como parte del proceso de análisis.

Una vez finalizada la intervención institucional, se dio inicio formal a la sesión de diagnóstico participativo, cuyo desarrollo y análisis se describen a continuación.

La sesión 1 inauguró formalmente el proceso de diagnóstico. Inició con la llegada de Angélica, quien se presentó brevemente, y con la incorporación de nuevas y nuevos participantes. Para propiciar la integración del grupo, comenzamos con una ronda rápida de presentación. El ambiente se distendió desde el inicio: al preguntar “¿por qué están aquí?”, varios respondieron entre risas “porque ya me había comprometido... ya me monté al bus”, lo que reflejó una motivación más normativa que intrínseca en algunos casos, pero igualmente valiosa para mantener la participación.

Se reiteró el llamado a diligenciar la encuesta sociodemográfica para quienes aún no lo habían hecho, y se entregaron los consentimientos informados pendientes. Antes de abordar

los contenidos centrales, se ofrecieron lapiceros donados como un gesto de bienvenida, y nuevamente el refrigerio se convirtió en un detonante de bromas y comentarios, funcionando como un pequeño refuerzo afectivo que contribuyó a mantener un clima cálido y entusiasta.

Para abrir el bloque diagnóstico, se propuso la actividad “¿Qué jóvenes hay en el barrio?”. Cada participante recibió un papel y un lapicero para escribir un “tipo de joven”, guardarlo y luego representarlo escénicamente. Hubo cierta dificultad para seguir las instrucciones, lo que obligó a repetirlas varias veces. Esta necesidad de aclaración constante —más allá del componente lúdico— evidenció una demanda de estructura clara para facilitar la ejecución, lo que puede interpretarse como un indicador de la capacidad psicológica y de la oportunidad social disponibles: el grupo requiere apoyos explícitos para mantener el foco y avanzar en la acción conjunta.

El juego, basado en la mecánica de las charadas, se activó con un enunciado estilo “luces, cámara, acción”, lo que potenció la teatralidad y el humor. Emergieron personajes como el “Rappiturbo” (mensajero de aplicaciones que también es percibido como modelo de productividad), “el desordenado”, “el perezoso”, “el puppy” o “creído”, “el futbolista”, “el cizañoso”, “las guisas” (asociadas a comportamientos “mañé”), “las fresas”, “el trasnochado” y “el estudioso o sabelotodo”. Incluso se solicitó nuestra participación: representamos a “la mala clase” y al que “no tiene tiempo para nada”, lo que permitió equilibrar la relación entre facilitadoras y jóvenes, fortaleciendo la co-construcción del espacio.

La dinámica permitió observar imaginarios locales sobre la juventud, la circulación de estereotipos y roles humorísticos, así como elementos claves de la motivación reflexiva (“quiénes somos”, “cómo actuamos”) y de la oportunidad social, expresada en normas implícitas, etiquetas colectivas y expectativas sobre los pares.

Con el ambiente lúdico ya activado, pasamos al trabajo individual a través de post-its para abordar el ejercicio del COM-B desde una perspectiva personal. Se plantearon tres preguntas clave:

- 1. ¿Qué me gustaría hacer hoy que no estoy haciendo?**
- 2. ¿Qué me haría sentir más libre o fuerte?**

3. ¿Qué me gustaría lograr junto a otros?

Las respuestas fueron amplias y diversas, ofreciendo un mapa rico de deseos, tensiones y aspiraciones.

En la **primera pregunta**, se identificaron deseos de exploración y aventura (“probar cosas”, “tirarme en paracaídas”), creatividad (“crear un libro”, “escribir poemas”), formación académica y técnica (“estudiar en la universidad”, “hacer un curso de programación”, “entrar al SENA”), hábitos saludables (“hacer ejercicio diariamente”, “patinar”), autocuidado y tiempo personal (“sacar más tiempo para mí y hacer cosas que me relajan”), metas familiares (“emprender y comprar nuestra casa”) y algunas fantasías de escape o transformación (“estar en otro cuerpo”, “experimentar un coma”). También aparecieron necesidades materiales o simbólicas (“tener un vehículo”, “ganar la lotería”), que reflejan el deseo de mayor autonomía o movilidad.

En la **segunda pregunta**, sobre lo que les haría sentir más libres o fuertes, emergieron elementos ligados a la autonomía y al control personal (“independizarme”, “tomar mis propias decisiones”), el fortalecimiento emocional (“dejar la pena”, “menos miedo al futuro”, “mi resiliencia”), redes de apoyo afectivo (“mi familia”, “mi novio”) y reguladores emocionales sensoriales como el contacto con la naturaleza o la música (“escuchar música que me relaje”, “ver el atardecer”, “pensar en el mar”). Llamó especialmente la atención que nadie quiso compartir en voz alta esta parte del ejercicio: un silencio que puede interpretarse como señal de que esta dimensión toca aspectos íntimos y sensibles vinculados con la salud mental, la autoimagen o la vulnerabilidad emocional. Este comportamiento también evidencia posibles limitaciones en la **motivación automática**, afectada por la vergüenza, el miedo al juicio o una baja confianza situacional.

En la **tercera pregunta**, sobre lo que les gustaría lograr junto a otras personas, surgieron propuestas de carácter colectivo: proyectos con impacto social (“encontrar soluciones a problemas de la sociedad”, “fortalecer la comunicación asertiva y el tejido comunitario”), emprendimientos familiares y actividades de acompañamiento emocional (“crear un refugio animal”, “brindar apoyo emocional”). También se mencionaron metas de recreación con sentido de pertenencia (“crear una banda”, “jugar fútbol”, “estar en un

torneo de videojuegos”) y la idea de un “*escuchadero*” anónimo, inspirada en una estrategia municipal, como un espacio seguro para hablar de problemas personales. Esta última propuesta —que además generó conversación espontánea— pone en evidencia una preocupación compartida por la salud mental, en la que se mencionan explícitamente experiencias de ansiedad, crisis y depresión.

El ejercicio fue acompañado de forma personalizada para garantizar la participación del joven con discapacidad intelectual y del habla, lo que permitió su inclusión efectiva sin que quedara rezagado, aplicando un ajuste razonable coherente con los principios de accesibilidad y equidad del proceso.

Finalmente, quienes quisieron compartir sus respuestas lo hicieron, y se les invitó a agruparse físicamente según intereses o sueños comunes. Al juntar los post-its, emergieron afinidades que facilitaron la creación de pequeños grupos (“graduarse”, “tener más tiempo libre”, “ganarse la lotería”), validando el potencial de estas coincidencias como **catalizadores de acción colectiva**. Esta experiencia ayudó a mostrar, en la práctica, que detrás de las historias individuales existen motivaciones compartidas que pueden convertirse en puntos de partida para construir objetivos grupales.

Después del ejercicio de agrupamiento por intereses, se les propuso definir, entre todos, una idea concreta que quisieran llevar a cabo en colectivo. Con música de fondo para mantener el ambiente creativo y distendido, surgió con fuerza la propuesta del “**escuchadero anónimo**”: un espacio —virtual o presencial— donde jóvenes del barrio pudieran expresar sus inquietudes emocionales de manera segura y confidencial. Inicialmente imaginaron una página web; luego, ajustaron la propuesta a algo más accesible, como redes sociales. Surgieron ideas como crear videos respondiendo preguntas anónimas, al estilo de algunos influencers, operando como una suerte de “psicólogo popular”.

Ante esto, el equipo facilitador introdujo un **principio de realidad**, invitándoles a reflexionar sobre los alcances y límites de su rol: ¿hasta dónde pueden acompañar a otros sin comprometer su propio bienestar o exceder su capacidad? Esta conversación permitió un **proceso de ajuste de expectativas**, reconociendo que, si bien algunas situaciones requieren atención profesional, el valor de un espacio seguro, de escucha entre pares, sigue

siendo legítimo y necesario. El grupo mantuvo el núcleo de la idea: construir un lugar cálido, accesible y gestionado por jóvenes para el cuidado emocional mutuo.

La sesión cerró con dos preguntas clave:

1. **¿Qué valores identifican en este espacio?** Las respuestas incluyeron respeto, cariño y amabilidad, evidenciando la construcción de un entorno afectivo positivo.
2. **¿Se conecta esta experiencia con su proyecto de vida?** La mayoría respondió afirmativamente, reconociendo que el contacto humano, el trabajo en equipo y el aprendizaje social se alinean con sus intereses formativos o profesionales futuros.

Antes de terminar, se entregó una hoja para la evaluación anónima. Los comentarios fueron mayoritariamente positivos. Describieron el espacio como “acogedor”, “casi familiar”, y valoraron la claridad metodológica (cuando se logró), la posibilidad de expresarse y, una vez más, el refrigerio como símbolo afectivo. Algunos expresaron interés en conocer más sobre las ayudas o apoyos disponibles, y varios manifestaron explícitamente el deseo de **“hacer algo como lo que acabamos de dialogar”**.

En síntesis, la sesión permitió **transitar de deseos individuales a un primer comportamiento colectivo esbozado**: la creación de un espacio seguro de cuidado emocional entre pares. Este punto de llegada, aunque todavía abstracto, sienta las bases para trabajar planificación activa, distribución de roles, contención emocional y toma de decisiones informadas. También pone en evidencia la necesidad de fortalecer **capacidades reflexivas, recursos de organización grupal y criterios éticos de cuidado**, elementos centrales en el diseño de la intervención comportamental tipo *boost*.

Análisis COM-B

El análisis COM-B de la sesión muestra que las **barreras centrales están en la capacidad psicológica** (dificultad para organizar ideas, seguir instrucciones y gestionar el tiempo/emociones) y en ciertas **oportunidades físicas** (choques de horario, recursos limitados). En contraste, la **oportunidad social es fuerte**: existe un clima de cuidado, humor y apoyo entre pares que facilita la inclusión (ajustes para el joven con discapacidad) y sostiene la participación. La **motivación reflexiva** es alta (metas educativas, deseo de impacto comunitario y la ideación rápida del proyecto del “escuchadero”), pero la

motivación automática oscila entre la pena, la pereza y el miedo al fracaso, compensadas parcialmente por reforzadores inmediatos como el refrigerio, la música, y el juego. (Ver Anexo 8).

ANEXO 8: ANÁLISIS COM-B GENERAL A PARTIR DE LOS RESULTADOS -

SESIÓN 1

Componente COM-B	Evidencias de la sesión (frases/comportamientos)	Barrera / Facilitador	Nivel (Individual/ Colectivo)	Análisis conductual (qué implica/qué hacer)
Capacidad psicológica (habilidades cognitivas y autorregulación)	Dificultad para seguir instrucciones; “no saber cómo llegar a eso”; necesidad de organizar tiempos y métodos de estudio	Barrera	Individual/ Colectivo	Indica déficit en planificación operativa y en control ejecutivo. Requiere de estructuración: pasos claros, checklists, tiempos visibles, roles definidos y repetición de instrucciones con ejemplos. Entrenar autorregulación emocional para manejar pena/pereza.
Capacidad física (limitaciones físicas o neurocognitivas)	Joven con discapacidad intelectual y del habla; se acompaña todo el ejercicio.	Barrera (parcial) + Facilitador (ajustes razonables)	Individual	Ajustes razonables y apoyo entre pares funcionan. Mantener materiales accesibles (visual/sencillo), tiempos extendidos y pares tutores refuerza la inclusión y la autoeficacia colectiva.
Oportunidad física (recursos,	Horarios tarde-noche chocan con algunos en	Mixta	Colectivo	Los recursos tangibles pequeños (refrigerio y lapicero) actúan como

tiempo, logística)	estudio/trabajo; refrigerio y materiales (lapicero) motivan; espacios físicos disponibles en la corporación (casa comunitaria).			reforzadores pequeños inmediatos. Ajustar calendarios con ellos y ofrecer recordatorios claros reduce fricción. Diseñar tareas entre sesiones de baja carga/tiempo.
Oportunidad social (normas, apoyo, relaciones)	“Me anima el refrigerio”, “mis amigos me motivan”; acuerdos de respeto y lugar seguro; apoyo de lideresas; acogida al joven “obligado” por ICBF; humor y juego compartido.	Facilitador	Colectivo	Clima de cuidado y humor eleva autoeficacia colectiva y pertenencia. Convertir estas normas en rutinas (posible chequeo emocional, roles rotativos) sostiene la motivación. Es importante revisar: la presión normativa (“ya me monté al bus”) puede mantener asistencia, pero no garantiza una vinculación real y comprometida.
Motivación reflexiva (valores, metas, evaluación consciente)	Sueños educativos/profesionales (“graduarme”, “maestría”, “ser promotora de cambios”); proyecto	Facilitador	Individual/ Colectivo	Hay propósito y sentido social claros. Se deben revisar para aprovecharlos y anclar con planes que se piensen el <i>Por qué</i> → <i>Qué</i> → <i>Cómo</i> .


	colectivo: “escuchadero anónimo” para salud mental; deseo de impactar la comunidad.			Vincular metas con valores que nombran al cierre de manera explícita puede aumentar persistencia. Usar intenciones de aplicación para pasar de intención a acción.
Motivación automática (emociones, impulsos, hábitos)	Pena, pereza, miedo al fracaso; nadie quiso leer en voz alta lo que les da libertad/fuerza. Salud mental como preocupación; y humor, música, comida como reforzadores.	Mixta	Individual/ Colectivo	Emociones negativas pueden bloquear participación abierta. Es necesario pensar e incluir actividades anónimas, expresivas y de contención. Reforzadores inmediatos (música/refrigerio/juego/m ateriales) ayudan, pero deben integrarse a la estructura para no depender solo de ellos. Considerar incluir micro recompensas y comentarios positivos.

ANEXO 9: RELATORIA SESIÓN 2

Fecha: 26 de junio de 2025

Hora aproximada: 6:20pm – 8:30pm

Nombre de la sesión: Sesión 2: Continuación de diagnóstico con mapeo ecológico y COM-B.

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
	<p>☀️ ¡Mañana nos volvemos a encontrar! Este es TU espacio para compartir, crear y hacer parte de un grupo que sí te escucha y cuenta contigo.</p> <p>👉 ¿Sabías que más de 10 jóvenes ya dijeron que vienen?</p> <p>📅 Jueves 26 de junio</p> <p>🕒 6:00 p.m.</p> <p>📍 Casa de la Corpo. Habitante 13</p> <p>🍕 ¡Habrá refrigerio para compartir mientras parchamos!</p> <p>😊</p> <p>Si ya te comprometiste con el parche, ¡te esperamos con todo! Y si aún estás dudando... piensa en esto:</p> <p>💬 “Lo que te inspira te ayuda a crear eso que sueñas”</p>
<p>Fecha de envío: 25 de junio</p>	

Propósito del encuentro: Completar el diagnóstico participativo mediante la identificación de barreras y facilitadores en los niveles individual, interpersonal y comunitario, con el fin de comprender cómo estos factores se relacionan entre sí, cómo son interpretados por los y las jóvenes, y de qué manera inciden en sus comportamientos.

Análisis y desarrollo de la sesión:

La segunda sesión de diagnóstico y conceptualización permitió profundizar en el análisis conductual y ecológico del grupo. La jornada comenzó con la llegada gradual de participantes, mientras una selección de música suave ambientaba el espacio sin interrumpir. Se entregaron lapiceros donados, un gesto sencillo que generó entusiasmo y comentarios positivos. Salomé se presentó nuevamente para quienes asistían por primera

vez y explicó la ausencia de Angélica, quien no pudo acompañar por motivos de salud. También se integraron nuevas personas, por lo que se realizó un breve recuento del proceso y de los principales avances de la sesión anterior.

Mientras se completaba la asistencia, se propuso una pregunta disparadora en cartelera: “¿Qué características debe tener un buen líder?”. Las y los jóvenes respondieron en post-its con ideas que combinaron habilidades socioemocionales e instrumentales: empatía, respeto, escucha activa, mediación, iniciativa y presencia escénica. También surgieron reflexiones más elaboradas, como la idea de que el liderazgo se construye en el camino, pero requiere desde el inicio introspección, escucha y respeto. Se destacó la importancia de guiar desde el cuidado y el amor, y de reconocer habilidades en otros. Una intervención crítica subrayó que el liderazgo puede ejercerse desde el miedo o desde el buen trato, pero lo fundamental es sentir pertenencia en el grupo. Esta actividad permitió establecer un lenguaje compartido sobre el liderazgo y los valores que desean cultivar en su proceso colectivo.

Con una atmósfera de confianza ya instalada, se dio paso a una actividad de activación corporal: los y las participantes formaron un círculo, con música de fondo, y debían añadir (por turnos) un paso de baile que el grupo debía recordar y repetir en orden. La secuencia fue creciendo progresivamente, exigiendo coordinación motora, memoria y atención sostenida. Las risas surgieron de manera espontánea, especialmente cuando algún movimiento salía torpe o exagerado, lo que generó complicidad y distensión. Esta dinámica operó como un “calentamiento” físico y emocional, reduciendo tensiones y preparando al grupo para actividades más introspectivas y cognitivas.

A continuación, se introdujo el juego de “tingo tingo tango”. Con una pelota que circulaba al ritmo del juego, la persona que quedara con ella al final de la ronda debía tomar una tarjeta al azar y responder la pregunta o reto planteado. Aunque inicialmente se propuso hacerlo de forma aleatoria, la dispersión y dificultad para organizar la dinámica llevó a estructurarla con turnos ordenados, lo cual favoreció la participación equitativa.

La primera joven en sacar tarjeta mostró signos evidentes de vergüenza, pero el grupo respondió con humor y aliento (“a todos nos va a tocar”), ayudando a crear un entorno emocional seguro. Al leer su tarjeta (que preguntaba sobre lo más llamativo de los clubes

juveniles visitados) reconoció no haber asistido a las salidas, y fueron entonces quienes sí participaron quienes compartieron colectivamente sus experiencias. En Villa Hermosa relataron haber conocido a “Doña Huerta”, una lideresa con una huerta medicinal que les explicó los usos de las plantas, permitiéndoles experimentar con ellas. En San Antonio de Prado, la caminata planeada se canceló por las lluvias, pero realizaron un ejercicio simbólico y creativo: vestir su color favorito y compartir algo relacionado con él. Allí también conocieron la emisora comunitaria “La Voz de los Corregimientos” y reflexionaron sobre cómo el territorio rural interrumpe la lógica urbana dominante. También, mencionan la visita al cerro tutelar Pan de Azúcar y cómo, aunque no pudieron subirlo, valoraron el trayecto.

El juego continuó con preguntas que activaron intereses diversos, así como reflexiones intergeneracionales: a la pregunta “¿Qué temas te interesaría conversar o explorar en el grupo?”, se sumaron bromas sobre el refrigerio como que esto es lo que más les gusta (ya identificado como símbolo afectivo) y temas como maquillaje, historia local, reconocimiento territorial (Comuna 13 y barrio 20 de Julio) y “las nuevas tendencias de los jóvenes”, contrastando el “jugar en la calle” de antes con el “jugar Play” de ahora. El joven con discapacidad intelectual y del habla, participó con humor en repetidas ocasiones e iniciativa, lo que reforzó su inclusión y reconocimiento pleno dentro del grupo.

Otras tarjetas detonaron preguntas más subjetivas y proyectivas, como “Si tu vida fuera una película, ¿cómo se llamaría?”, a lo que una persona respondió “EMOCIONES” luego de una pausa reflexiva. También surgieron retos como “cuéntanos un secreto” (“no sé bailar”), que provocaron risas y facilitaron un espacio de confianza, así como preguntas sobre pertenencia (“¿qué te hace sentir parte de un grupo?”: “el ambiente”, “la gente”, “sentirme en mi salsa”, “tener un fin común”).

Una de las preguntas más significativas fue: **“¿Cómo describirías Sol de Medianoche a alguien que no lo conoce?”. La respuesta fue espontánea y honesta: “es complicado... es un montón de gente que se reúne a hablar; un grupo de jóvenes a los que les gusta conversar y comer”**. Si bien parece una definición informal, evidencia aspectos clave: la horizontalidad del grupo, el valor del diálogo y el rol del encuentro como espacio de contención emocional. Cerrando este momento se discutió qué hace que un grupo sea inspirador o invite a sumar a otros, en lo que concluyen que debe tener: pasión, autenticidad,

la posibilidad de proponer ideas propias y la existencia de un propósito compartido sin rigidez.

Después, se da la **pausa del refrigerio** llegó a mitad del juego y, como siempre, se convirtió en un momento esperado, en donde se dispersaron, comieron, bromearon. Después se retomó con quienes aún no habían respondido. Para asegurar que nadie quedara por fuera, se entregaron tarjetas directamente a quienes faltaban, acompañando especialmente al joven con discapacidad: una compañera le leyó y él respondió, por ejemplo, que se sentía orgulloso de ser parte del grupo. Otra joven recordó que había hecho parte de un grupo de baile en otro barrio, pero dejó de asistir por la distancia; de ese espacio traería a Sol de Medianoche “los paseos” como forma de cohesión.

Con el grupo nuevamente concentrado, se lanzó la pregunta dura: “**¿Por qué creen que Sol de Medianoche no se ha mantenido constante en el tiempo?**”. Las primeras respuestas fueron tímidas (“creo que no teníamos un tema”), algunas en voz baja, otras más claras: falta de responsabilidad y de ganas sostenidas; el crecimiento de los jóvenes que terminan trabajando o estudiando; la ilusión de “se puede” que se agota tras cinco reuniones si no hay refrigerio o paseos; la dependencia de un liderazgo único que, si falla, detiene todo. En lo positivo a rescatar: la calidad del espacio y de quien facilita (“el profe”), los temas pertinentes y el respeto entre todos.

Después de este bloque reflexivo se explicó la actividad central de la sesión: **COM-B con enfoque ecológico**. Se dividió al grupo en tres subgrupos para trabajar, en rotación, las esferas individual, interpersonal y comunitaria. Las instrucciones fueron complejas: hubo dispersión, conversaciones paralelas, necesidad de repetir consignas y ejemplificar. Cada cartelera tenía preguntas adaptadas al componente COM-B: “¿qué cosas me ayudan o me frenan?”, “¿qué me impulsa a actuar o me hace dudar?”, “¿qué habilidades tengo para construir con otros?”, “¿qué personas me motivan/desmotivan?”, “¿qué normas me limitan?”, “¿qué espacios me enseñan o fortalecen mi capacidad de acción?”, “¿dónde me siento seguro para ser como soy?”, entre otras. Se usaron post-its de colores distintos para diferenciar barreras y facilitadores.

Las respuestas de la **esfera individual** revelaron una tensión entre el deseo de transformación y las barreras internas. Entre los principales obstáculos mencionados estuvieron:

- Emocionales o psicológicos: miedo, vergüenza, crítica social, “el qué dirán”, pereza, falta de paciencia, y expresiones directas de baja autoeficacia como “no soy capaz”.
- Contextuales y estructurales: falta de dinero, corrupción, desigualdad, carencia de personas clave.
- Salud mental: desesperanza, pensamientos intrusivos, ansiedad y depresión fueron nombrados explícitamente.

Pese a estos frenos, emergieron motivadores poderosos como “las ganas de vivir experiencias nuevas”, la inspiración en otras personas, el apoyo familiar y el pensamiento en la victoria como motor. También se identificaron aspectos que hacen falta para avanzar: inteligencia, motivación, impulso, habilidades de comunicación, paciencia y decisión.

En cuanto a **habilidades para construir con otros**, se resaltaron valores como escucha, respeto, liderazgo, creatividad y la capacidad de generar espacios seguros. Sin embargo, dos participantes expresaron no tener “ninguna habilidad ni estabilidad para construir con otros”, reflejando un nivel de autoeficacia muy bajo que merece atención particular.

Aquí, se evidencia un patrón común: altos niveles de autocrítica, conflictos con la autoimagen y dificultades para autorregularse emocionalmente. El reconocimiento explícito de afectaciones a la salud mental refuerza la necesidad de estrategias de cuidado emocional y de refuerzo positivo. Asimismo, la ambivalencia entre “no soy capaz” y “quiero lograrlo” muestra un terreno fértil para intervenciones que fortalezcan la motivación reflexiva y las intenciones de implementación.

En la esfera interpersonal, las respuestas evidenciaron que el entorno inmediato como familia, amigos, parejas y docentes, cumplen un rol ambivalente:

- Apoyos clave: madres, abuelas, hermanos, parejas y amistades fueron identificadas como figuras de soporte emocional y práctico.

- Factores desmotivantes: surgieron voces críticas o invalidantes, como un padre que dijo “no eres lo suficientemente inteligente”, así como personas negativas, groseras o poco receptivas que son cercanas a los jóvenes.

Una respuesta común fue reconocerse a sí mismos como su propia fuente de desmotivación, lo que apunta a una **autocrítica internalizada** que debilita la agencia personal.

Sobre normas sociales que limitan, se mencionaron la presión por encajar, las expectativas externas, la censura del “ser uno mismo” y el dinero como barrera constante. En contraste, los valores relacionales que más motivan son el respeto, los ambientes de confianza, los fines comunes y sentirse “en su salsa” —una expresión coloquial que traduce bienestar y comodidad.

Esta esfera relacional opera como un sistema de doble filo: mientras fortalece en muchos casos la autoeficacia y la pertenencia, también actúa como agente reproductor de la desigualdad y la inhibición. El señalamiento constante del “yo mismo” como barrera muestra una socialización emocional marcada por la crítica y la baja validación, lo que exige estrategias de refuerzo social y narrativas más amables de sí.

Por su parte, las respuestas vinculadas al **entorno comunitario** fueron más contrastadas:

- Exclusiones percibidas: algunos afirmaron no sentirse excluidos, mientras otros señalaron espacios formales de participación (JAL, Mesas de Juventud) donde su voz no cuenta, o relaciones adultocéntricas que los invalidan.
- Motivos de desánimo: se mencionaron la falta de interés de la comunidad, la “crueldad humana”, los comentarios negativos, la desesperanza y el miedo.
- Faltantes del entorno: oportunidades reales, amor al barrio, espacios habitables y seguros, y una mejor convivencia.

Pese a estas limitaciones identificadas, se visibilizaron recursos personales como el liderazgo, el humor, la creatividad y la voluntad. Algunas personas mencionaron incluso su experiencia de vida como recurso que impulsa a hacer. Sin embargo, también apareció un “no sé :(” como respuesta, reflejando una posible confusión o desvalorización de sí.

En tanto a los **lugares seguros** más citados fueron el hogar (casa, habitación propia), y espacios de libre expresión como Sol de Medianoche o Habitante 13. Lo que más motiva a

transformar la comunidad es el amor al territorio, el deseo de ver a los jóvenes fuera de “vicios” o aislamiento, y la necesidad de crear espacios pensados para habitantes y no solo para turistas, resaltando el fenómeno que vive la comuna 13 en materia de turismo.

El análisis de esta esfera comunitaria muestra cómo una posible exclusión institucional convive con un profundo deseo de transformación social (JAL, JAC y Concejo de Juventudes de Medellín). El reconocimiento de espacios seguros y afectivos como clave para el bienestar es consistente con los modelos de pertenencia comunitaria y cuidado mutuo. Se evidencia además un potencial movilizador basado en el amor por el territorio y el deseo de agencia.

La sesión culminó con la lectura en voz alta de los post-its y la construcción de una visualización conjunta. Se conectaron elementos entre esferas para mostrar cómo una barrera como la “pena” o el “miedo a fallar” puede originarse en experiencias familiares, reforzarse en normas sociales y terminar afectando la acción individual. Esta estrategia facilitó la priorización de factores a intervenir.

Finalmente, se realizó una evaluación verbal rápida de la sesión. Las valoraciones fueron mayoritariamente positivas: se destacó el ambiente acogedor, la calidez de espacio, que fue divertido, y que el refrigerio estuvo rico.

Análisis COM-B multinivel

Tras la primera sesión diagnóstica, donde se aplicó un análisis COM-B centrado en lo individual, se llevó a cabo una segunda aplicación más robusta del modelo, enmarcada en una lógica **ecológica y dialógica**. Esta vez, el modelo no solo permitió identificar barreras y facilitadores individuales, sino también mapear cómo estas se articulan con factores **interpersonales y comunitarios**. La sesión combinó actividades proyectivas, dinámicas corporales, juegos simbólicos y ejercicios de reflexión grupal, que luego se sistematizaron en una matriz COM-B multinivel (Anexo 10).

ANEXO 10: ANÁLISIS COM-B MULTINIVEL SESIÓN 2

Nivel ecológico	Componente COM-B	Qué expresan/	Barreras clave	Facilitador es clave	Relaciones entre niveles (lectura conductual)
------------------------	-------------------------	----------------------	-----------------------	-----------------------------	--

cómo lo entienden					
Individual	Capacidad (psicológica, física)	Reconocen habilidades como la escucha, la comunicación, el liderazgo o crear espacios seguros. Sin embargo, algunos se autodefinen como “sin habilidades ni estabilidad”.	Baja autoeficacia, comparaciones, ansiedad, falta de organización, dificultades para planear y emociones negativas. Recursos cognitivos desiguales.	Ganas de aprender, resiliencia, creatividad, experiencias previas.	La crítica familiar/social (interpersonal) alimenta la autoduda individual; espacios seguros comunitarios elevan la percepción de capacidad.
	Oportunidad (recursos y entorno inmediato)	Acceso desigual a internet (disponibilidad de dispositivos móviles u otros), tiempo limitado por estudio/trabajo, falta de dinero. Algunos elementos sencillos (lapiceros, refrigerio, música) son valorados como recursos clave.	Restricciones logísticas, “pereza” asociada al cansancio y falta de estructura.	Recursos inmediatos (sede, refrigerios, materiales donados), estructura blanda de apoyo.	Oportunidades físicas dependen de acuerdos grupales (interpersonal) y de recursos barriales (comunitario).

Interpersonal	Motivación (reflexiva/ automática)	Sueños claros (estudiar, liderar, transformar la comunidad). Emociones ambivalentes: entusiasmo, humor, pero también miedo, pena o pereza.	Vergüenza, desesperanza, miedo al fracaso, autosabotaje.	Sentido de propósito, reforzadores inmediatos (juegos, comida, validación grupal).	Las normas de respeto grupales reducen la pena; ver otros procesos comunitarios fortalece la motivación reflexiva.
	Capacidad (del grupo para coordinar/me diar)	Se valora el liderazgo compartido, la escucha, el respeto y el apoyo mutuo. Se reconoce la importancia de “crear lugar seguro” desde el grupo.	Dependencia de un solo liderazgo; dificultad para organizarse sin claridad; comentarios desmotivadores.	Familia, amigos, líderes, pares que animan; acuerdos de respeto.	Falta de roles claros (interpersonal) baja la autoeficacia individual; redes de apoyo fuertes amortiguan barreras comunitarias.
	Oportunidad (normas, apoyo social)	Se experimenta como “lugar seguro”, con humor compartido y presión normativa positiva (“ya me	Comentarios invalidantes, presión social para encajar, falta de libertad para “ser uno mismo”.	Redes de cuidado, referentes positivos, acuerdos explícitos.	Normas pro-cuidado potencian motivación automática; normas excluyentes del barrio reducen participación (comunitario).

Comunitario		monté al bus”).			
	Motivación (pertenencia / reconocimiento)	Se desea “sentirse parte”, “estar en la salsa”, tener un fin común. La pertenencia se vuelve motivador central.	Ambientes “tóxicos”, falta de tema claro, ausencia de reconocimiento.	Proyectos compartidos, respeto mutuo, reconocimiento simbólico y emocional.	El orgullo colectivo se traduce en metas comunitarias; cuando falta, la motivación individual cae.
	Capacidad (estructuras/recursos del territorio)	Se conocen recursos como Habitante 13 o la radio comunitaria. Se reconocen carencias: falta de espacios seguros, oportunidades reales y exclusión de espacios políticos.	Exclusión estructural, falta de acceso a recursos públicos, falta de recursos económicos, adultocentrismo.	Experiencias inspiradoras en otros barrios; sentido de pertenencia.	Recursos comunitarios habilitan oportunidades físicas; exclusión comunitaria incrementa barreras interpersonales/individuales.
	Oportunidad (espacios, políticas, cultura)	Se identifican tensiones entre lo urbano y lo rural, la mirada turística que ignora a los	Estigmatización, “crueldad humana”, indiferencia institucional, inseguridad.	Amor al barrio, luchas sociales, Habitante 13/Sol de Medianoche como refugios.	Cuando la comunidad ofrece espacios, el grupo se fortalece; si no, recae todo en la esfera interpersonal.


		residentes, y la falta de sensibilización del entorno.			
	Motivación (sentido colectivo / cambio social)	Deseo de transformar la comuna, “ver bien a todos”, evitar vicios, crear espacios propios.	Desinterés general, comentarios negativos, falta de visión compartida, sensación de impotencia.	Pertenencia, orgullo territorial, ejemplos de otros procesos juveniles, voluntad colectiva.	La motivación comunitaria alimenta la reflexiva individual; sin pequeñas victorias visibles, se diluye en frustración.



ANEXO 11: RELATORIA SESIÓN 3

Fecha: 03 de julio de 2025

Hora aproximada: 6:00pm – 7:00pm

Nombre de la sesión: Sesión 3: Presentación de propuesta de intervención y validación

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
	<p>🌸 Sigámonos encontrando para darle vida a este espacio de jóvenes que quieren proponer, transformar y conectar.</p> <p>👁️ ¡Te esperamos!</p> <p>📍 Corporación Habitante 13 – Barrio 20 de Julio</p> <p>📅 Julio 03-2025 ⌚ 6:00pm</p>

	<p> Habrá conversación, movimiento y, obviiii, REFRIGERIOOO.</p> <p>Ven, trae tu voz, tu energía y tus ideas </p>
Fecha de envío: 2 de julio	

Propósito del encuentro: Realizar la presentación y validación de la propuesta de intervención.

Análisis y desarrollo de la sesión:

Esta sesión tuvo como propósito presentar al grupo Sol de Medianoche la propuesta de intervención diseñada por el equipo investigador, con el objetivo de que los participantes validaran si los contenidos respondían a sus intereses. Asimismo, se pretendió socializar un cronograma tentativo de actividades para las sesiones siguientes, con el fin de recibir retroalimentación y realizar los ajustes necesarios.

Sin embargo, la asistencia fue inferior a la esperada, pues, aunque confirmaron 10 personas solo acudió aproximadamente la mitad. Según lo reportado, dos de los jóvenes tuvieron un percance mecánico con la motocicleta en la que se desplazaban y debieron permanecer en un taller. Se desconoce la razón de la ausencia de los demás participantes, aunque los jóvenes mencionaron la posibilidad de que el cambio en la frecuencia de los encuentros (de reuniones quincenales a semanales) haya generado confusión en la convocatoria.

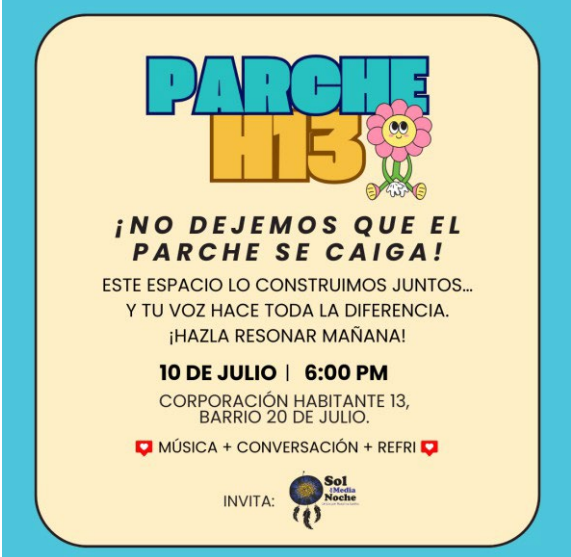

El equipo investigador decidió posponer la sesión y días después, le propuso al grupo realizar dos sesiones consecutivas (jueves y viernes, o jueves y sábado) para recuperar el tiempo proyectado en el cronograma. No obstante, al someter esta propuesta a votación a través de WhatsApp, la mayoría de los participantes manifestó no poder asistir en ambos días. En consecuencia, se resolvió fusionar la sesión de validación general con la de introducción a la autoeficacia, integrando ambos contenidos en una única jornada programada para la siguiente semana.

ANEXO 12: RELATORIA SESIÓN 4

Fecha: 10 de julio de 2025

Hora aproximada: 6:15pm – 8:30pm

Nombre de la sesión: Sesión 4: Reprogramación Presentación de propuesta de intervención + Implementación Intervención - Formación en autoeficacia.

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
 <p>PARCHE H13</p> <p>¡NO DEJEMOS QUE EL PARCHE SE CAIGA!</p> <p>ESTE ESPACIO LO CONSTRUIMOS JUNTOS... Y TU VOZ HACE TODA LA DIFERENCIA. ¡HAZLA RESONAR MAÑANA!</p> <p>10 DE JULIO 6:00 PM CORPORACIÓN HABITANTE 13, BARRIO 20 DE JULIO.</p> <p>📍 MÚSICA + CONVERSACIÓN + REFRI 📍</p> <p>INVITA: </p>	<p>En los encuentros anteriores dimos el primer paso. Compartimos ideas, nos escuchamos y empezamos a imaginar eso que queremos crear.</p> <p>Pero si no seguimos caminando juntos, el espacio que soñamos puede quedarse solo en ideas. Por eso mañana nos volvemos a ver. Para darle forma real a lo que ya empezamos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Corporación Habitante 13 – Barrio 20 de Julio Julio 10 -2025 • 6:00pm <p>¡Haz parte del parche!</p>
Fecha de envío: 10 de julio	

Propósito del encuentro: Realizar la validación con los y las jóvenes sobre la propuesta de intervención. Además, realizar el primer acercamiento de la intervención desde la formación en autoeficacia.

Análisis y desarrollo de la sesión:

La fase de implementación comenzó con el envío de una pieza gráfica de invitación un día antes de la sesión. En ella se resaltaba la importancia de asistir al encuentro apelando a la corresponsabilidad y al deseo colectivo de sostener el proceso. Esta acción se enmarcó en las estrategias comportamentales orientadas a facilitar contextos y recordatorios que activen la agencia. Como parte de estas, también se realizó una votación en el grupo, donde diez jóvenes confirmaron su asistencia, lo que evidenció una intención deliberada de participar.

El propósito del encuentro fue fortalecer la percepción de autoeficacia individual y colectiva a través del reconocimiento de experiencias personales, logros, capacidades y referentes. Para ello, se diseñó una sesión que integró momentos de reflexión, expresión emocional y ejercicios prácticos desde un enfoque dialógico y experiencial.

El espacio inició aplicando el pretest cuantitativo diseñado para medir en 12 preguntas la autoeficacia individual y colectiva, así como la planificación individual y colectiva de los participantes. Los y las jóvenes diligenciaron un breve formulario en línea con ítems en escala de medición tipo Likert (**Anexo 3**)

Para este momento, se acompañó la aplicación del instrumento por parte del joven con discapacidad. Además, fue necesario facilitar el acceso a wifi porque no tenían datos, y dispositivos como tabletas y celulares para que algunos participantes pudieran diligenciar el pre-test en línea, ya que no contaban con medios propios. Esta situación permitió identificar ciertas limitaciones en el acceso a la información compartida a través del grupo de WhatsApp, lo cual evidenció barreras tecnológicas que afectaban la comunicación y participación equitativa dentro del proceso.

Por otra parte, se aplicó una estrategia cualitativa complementaria mediante el uso de preguntas abiertas en formato de audio libre, apoyada en viñetas proyectivas. Esta técnica consistió en invitar a los y las participantes a imaginar un escenario colectivo (organizar un evento desde cero) con el fin de explorar sus percepciones sobre las dos variables clave del estudio: la autoeficacia y la planificación grupal.

Las preguntas orientadoras fueron:

- ¿Crees que lo lograrían?
- ¿Qué aspectos crees que les saldrían bien?
- ¿Qué partes podrían resultar más difíciles para ustedes?

Se les solicitó que se tomaran un momento para reflexionar y luego enviaran por WhatsApp un audio breve con sus respuestas. Para garantizar la participación, algunos dispositivos móviles fueron compartidos entre los jóvenes, y el equipo investigador facilitó dispositivos adicionales cuando fue necesario. Esta estrategia permitió recoger expresiones

espontáneas, situadas y accesibles para el grupo, respetando sus formas de comunicación habituales y disminuyendo barreras tecnológicas o expresivas.

A continuación, en la sesión se implementa una dinámica corporal diseñada para activar física y emocionalmente al grupo. La actividad consistió en una ronda de “transmisión de energía”, donde los y las participantes debían replicar y transformar sonidos y movimientos en cadena. Esta propuesta cumple una doble función: por un lado, permite romper el hielo y generar un ambiente distendido, y por otro, propicia una mayor disposición emocional y cognitiva para las actividades introspectivas que siguen.

Para incrementar el involucramiento y la motivación, se introduce un componente lúdico de competencia con un incentivo simbólico (una hamburguesa para quien ganara la ronda), lo cual estimula el entusiasmo sin generar presión excesiva. Aunque se presenta como un juego, esta actividad permite observar y fortalecer habilidades relevantes como la coordinación grupal, la escucha activa, la atención sostenida, la memoria operativa y la regulación emocional. Estas capacidades, en conjunto, contribuyen al fortalecimiento de la autoeficacia grupal y de la agencia organizativa, elementos centrales del enfoque conductual tipo *boost* que orienta la intervención.

Al concluir la dinámica, se identificó la presencia de cuatro jóvenes que no habían asistido recientemente: tres ya habían hecho parte del grupo en sesiones anteriores y una era completamente nueva, invitada por una de las participantes más activas. En una breve ronda de presentación y de manera espontánea, estas jóvenes compartieron los motivos de su ausencia, aludiendo a barreras como ensayos musicales que se cruzaban con las sesiones del Grupo Sol de Medianoche, carga académica o pena de volver al grupo después de un tiempo de no haber participado en él. Estas narrativas refuerzan los hallazgos de la etapa de conceptualización y demuestran que, si bien existe motivación por sostener la participación, también persisten tensiones estructurales y emocionales que la dificultan. La disposición a compartir estas razones en un espacio grupal refleja un ambiente de confianza que ha venido consolidándose, y que permite verbalizar con franqueza los límites del compromiso.

Posteriormente, el equipo investigador socializó con el grupo los hallazgos generales del diagnóstico participativo y presentó el plan de trabajo propuesto para las siguientes

sesiones. Esta presentación fue validada colectivamente, tanto en términos de los temas a abordar como de los enfoques metodológicos, lo que permitió afinar de manera participativa el sentido y la dirección de la intervención.

Durante este espacio, se explicó que una de las metas del proceso sería que la última sesión fuera diseñada y liderada de manera autónoma por el propio grupo. Esta información generó reacciones espontáneas como cuchicheos y expresiones de sorpresa o inquietud, que fueron interpretadas como indicios de una posible sensación de presión o temor ante el reto planteado.

Una vez validado el cronograma del plan de trabajo y sus contenidos, se dio paso a la introducción del tema central del encuentro: la autoeficacia. Para ello, se inició con una exploración abierta sobre los imaginarios del grupo respecto a este concepto, invitándolos a compartir qué entendían o qué se imaginaban de él desde su experiencia.

Una de las participantes ofreció una definición:

“Yo siento que es más como que nosotros mismos aprendamos a ser eficientes con lo que tenemos que hacer, o con las mismas metas, sin que alguien las tenga que llevar de las riendas constantemente, y decirnos cómo, por qué, cuándo”.

Este fragmento evidencia una comprensión intuitiva y situada del concepto de autoeficacia, estrechamente vinculada al deseo de autonomía y autorregulación. Su definición fue validada de inmediato por otros integrantes del grupo, quienes expresaron sentirse identificados con esa perspectiva con comentarios como (“Por dos, por tres...”) y manifestaron interés en fortalecer esta capacidad a lo largo del proceso de intervención.

Desde allí, se profundizó en la idea de que la autoeficacia implica reconocer las propias capacidades para afrontar retos, tomar decisiones y alcanzar metas significativas, especialmente en esta etapa vital de construcción del proyecto de vida (juventud) y de búsqueda de sentido en su participación en el grupo Sol de Medianoche.

Posteriormente, se introdujeron las cuatro fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura, articulando su explicación con ejemplos y preguntas abiertas que estimularon una retroalimentación y el reconocimiento mutuo.

En la categoría de **experiencias de dominio**, los jóvenes compartieron logros recientes que, en el pasado, les habrían parecido difíciles:

- *“Estoy haciendo un Pre-Icfes, y hace poquito saqué una nota baja y hoy, por el contrario, saqué mucha nota.”*
- *“No era capaz de hacerme el primer tatuaje y ya tengo muchos.”*

Estos testimonios revelan avances en términos de autoconfianza y perseverancia, así como la capacidad de reconocer mejoras personales.

En cuanto al **modelado vicario**, surgieron figuras de referencia que inspiran su camino, como sus madres y Juliana Marín, fundadora de la Corporación Habitante 13. Este ejercicio evidencia cómo los jóvenes identifican modelos cercanos, no necesariamente por su éxito convencional, sino por su capacidad de resistencia y agencia en medio de entornos complejos.

En cuanto a la **persuasión social**, una participante compartió cómo el reconocimiento externo le permite contrarrestar una autopercepción negativa:

“Yo a veces me tiro muy duro a mí misma. Es como que, yo sí me digo que soy una estúpida, una inútil. Pero mis compañeros también dicen como, no, de todos yo veo que tú eres la más interesada o como la que más le gusta lo que hace. Me sirve el reconocimiento del otro, por lo que yo no puedo reconocer. Entonces, eso también me ayudó, pues, a ciertos plazos a reconocerlo.”

Este testimonio permitió introducir de manera orgánica una reflexión facilitada por el equipo investigador sobre el valor del grupo *Sol de Medianoche* como un espacio de cuidado colectivo, en el que el reconocimiento mutuo y la validación entre pares funcionen como fuentes de apoyo emocional. Se enfatizó que estas dinámicas no solo pueden aplicarse en entornos académicos o de liderazgo, sino también en la construcción de vínculos afectivos más saludables. Por ejemplo, se discutió cómo el acompañamiento entre pares puede fomentar la toma de decisiones conscientes en relaciones amorosas, animándose mutuamente a buscar vínculos seguros, a cuidarse, y a comprender que una ruptura no implica un fracaso personal irreversible.

Esta intervención también permitió señalar cómo el apoyo de pares significativos puede actuar como un *boost* emocional, fortaleciendo la percepción de autoeficacia personal. Al mismo tiempo, el testimonio evidencia la dureza con la que algunos jóvenes se dirigen a sí mismos, utilizando términos altamente descalificadores (“estúpida”, “inútil”) que, según lo identificado en la etapa de diagnóstico y conceptualización, reflejan la interiorización de discursos negativos provenientes de figuras de autoridad, como padres, cuidadores o docentes.

Si estas autopercepciones no se contrarrestan con experiencias de validación interna o externa, pueden debilitar profundamente el sentido de eficacia personal. Por ello, fomentar entornos grupales seguros, donde se practique el reconocimiento mutuo, se plantea como una estrategia clave para el fortalecimiento de la autoeficacia, agencia individual y colectiva.

Finalmente, al hablar de **estado fisiológico y emocional**, otra joven señaló la importancia del descanso y el autocuidado como elementos clave para sostener la motivación y el bienestar:

“Se supone que cuando uno descansa tiene que hacer lo contrario de lo que uno está haciendo cuando se cansó. ¿Se entiende? Por ejemplo, si yo soy una persona que trabaja en una oficina sentada todo el día, la forma de descansar es caminando.”

A partir de este ejemplo, el equipo facilitador profundizó en la comprensión de esta dimensión, explicando cómo los estados emocionales y fisiológicos influyen directamente en la percepción de autoeficacia. Para facilitar la apropiación del concepto, se introdujeron ejemplos cotidianos sobre cómo se manifiesta la ansiedad en el cuerpo y se invitó al grupo a compartir si alguna vez habían experimentado síntomas como tensión, respiración agitada o pensamientos repetitivos. Varias personas manifestaron haber atravesado episodios de este tipo, lo cual permitió conectar emocionalmente con la explicación.

Se abordó entonces cómo los pensamientos, emociones y respuestas físicas están interconectados, y cómo estas interacciones pueden incidir positiva o negativamente en la disposición a actuar. Con base en ello, se presentaron estrategias prácticas para fortalecer la autoeficacia desde el cuerpo y la gestión emocional, como la respiración consciente,

caminar, escuchar música que regule el estado de ánimo y el uso de frases protectoras o *mantras* que activen pensamientos de calma, seguridad o confianza.

Estas herramientas, aunque simples, se proponen como técnicas de autocuidado accesibles que permiten a los y las jóvenes regular su estado interno y afrontar con mayor claridad y determinación los desafíos que enfrentan, promoviendo así un fortalecimiento progresivo de su sentido de eficacia personal.

Adicionalmente, se abordó la importancia del manejo de la autoeficacia fisiológica, especialmente en contextos de interacción grupal donde es probable que surjan tensiones, desacuerdos o situaciones incómodas. Se enfatizó que, frente a estos escenarios, resulta fundamental aprender a identificar y autorregular las emociones y los estados corporales que se activan en momentos de estrés o conflicto.

El equipo facilitador invitó a reconocer que sentir malestar físico o emocional no es un signo de debilidad, sino una señal valiosa que puede guiar decisiones más conscientes. Se promovió la idea de que acompañarse mutuamente en esos momentos —en lugar de escalar hacia la confrontación— puede fortalecer la cohesión del grupo y facilitar la construcción de consensos.

Desde esta perspectiva, se planteó que el reconocimiento individual y colectivo de los estados fisiológicos (como el nerviosismo, la tensión o el enojo) permite detenerse antes de actuar impulsivamente, generando un espacio para la reflexión y el diálogo. Este tipo de prácticas no solo favorece un mejor clima grupal, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales críticas para la agencia organizativa y la sostenibilidad de procesos colaborativos.

La sesión concluyó con una actividad grupal en la que los participantes se dividieron en cuatro equipos. Cada grupo recibió una tarjeta con instrucciones para contar una historia relacionada con una de las fuentes de autoeficacia, a partir de sus experiencias en el grupo Sol de Medianoche u otros espacios juveniles. El ejercicio buscó que cada miembro del equipo contara una anécdota o experiencia asociada a la fuente que le correspondió para que después el equipo eligiera una historia representativa y comenzara a preparar una presentación creativa para compartirla en la siguiente sesión, facilitando así la apropiación de los conceptos trabajados de manera práctica. (Anexo12).

ANEXO 13: TARJETAS – EJERCICIO FUENTES DE AUTOEFICACIA

MISIÓN: LOGRO SUPERADO

Fuente de autoeficacia: Experiencia de dominio

🗨️ ¿Qué significa esto?: La autoeficacia se fortalece cuando recuerdas que ya lograste algo antes. Cada reto superado es como una semilla de confianza.

👉 Si lo hicimos una vez, podemos volver a hacerlo.

Actividad – PASO A PASO (20 min):

1. Ronda de historias legendarias (10 min): Cada persona cuenta un momento donde el grupo logró algo difícil: ¿Cuál fue el reto? ¿Qué hicieron bien? ¿Cómo lo superaron?
2. Elijan su "logro estrella" (5 min): Decidan juntxs cuál historia representa mejor su poder como grupo ✨

TAREA para la próxima sesión:

Presenten esa historia como quieran: 🎧 audio, 📺 video, 🎭 mini teatro, 🖍️ dibujo, 🖼️ pieza gráfica... Respondiendo: ¿Cuál fue el logro? ¿Cómo lo consiguieron? ¿Qué hicieron bien? ¿Qué aprendieron como grupo?

QUIÉN NOS INSPIRA DE VERDAD

Fuente de autoeficacia: Modelado vicario

🗨️ ¿Qué significa esto?

A veces creemos que no podemos... hasta que vemos a alguien como nosotros que sí pudo. Ver a otras personas jóvenes, de nuestro barrio o ciudad, logrando algo, nos muestra que es posible.

👉 Si ella pudo, yo también puedo.

Actividad – PASO A PASO (20 min):

1. Lluvia de inspiración (7 min): Piensen en personas o grupos que admiren. ¿Quién ha hecho cosas importantes y se parece a ustedes? (por edad, historia, barrio, etc.)
2. Escojan a una persona o grupo (5 min): Elijan juntxs quién será su referente para investigar
3. ¿Cómo conocer su historia? (3 min): ¿Le pueden entrevistar? ¿Buscar info? ¿Redes sociales?

TAREA para la próxima sesión:

Presenten: ¿Cuál es su historia? ¿Por qué le admiramos? ¿Qué logro suyo nos gustaría lograr? ¿Cómo lo logró?

🎨🗣️📹 ¡Formato libre y creativo!

PALABRAS QUE NOS LEVANTARON

Fuente de autoeficacia: Persuasión social

... ¿Qué significa esto?

A veces otras personas ven nuestro poder antes que nosotrxs. Cuando alguien nos dice: “yo sé que ustedes pueden”, eso puede cambiarlo todo.

👉 Las palabras de apoyo aumentan nuestra confianza colectiva.

Actividad - PASO A PASO (20 min):

1. Recordando palabras poderosas (10 min): ¿Recuerdan cuando alguien —una profe, un vecino, otro grupo— les dijo algo que les hizo confiar más en su parche?
2. Analicen por qué fue importante (5 min): ¿Qué dijeron? ¿En qué momento? ¿Qué provocó en el grupo?
3. Elijan su historia (3 min): La que más les haya tocado o motivado ...

TAREA para la próxima sesión:

Presenten: ¿Qué nos dijeron? ¿En qué contexto fue? ¿Por qué fue importante para nosotrxs? ¡Ustedes escogen cómo presentarla!

CUANDO BAJA LA ENERGÍA...

Fuente de autoeficacia: Estado fisiológico y emocional

... ¿Qué significa esto?

Nuestra confianza se ve afectada por cómo nos sentimos. Si estamos tristes, estresados o agotados, es más fácil pensar que no podemos.

👉 Pero si sabemos cómo cuidar nuestras emociones y energía, podemos mantenernos fuertes como grupo.

Actividad - PASO A PASO (20 min):

1. Hablemos sin filtros (8 min): ¿Qué momentos han vivido como grupo en los que se sintieron bajoneadxs, cansadxs o estresadxs?
2. ¿Cómo salieron de eso? (5 min): ¿Qué estrategias usaron? ¿Qué les ayudó? (Ej: música, respirar, chistes, silencio, comida...)
3. Elijan una situación que puede repetirse (3 min): Algo común que les pueda volver a pasar.

TAREA para la próxima sesión:

¡Creen su mantra grupal!


Respondiendo: ¿Qué nos diremos? ¿Qué haremos cuando esa situación aparezca?

ANEXO 14 – RELATORIA SESIÓN 5

Fecha: 17 de julio de 2025

Hora aproximada: 6:15pm – 8:30pm

Nombre de la sesión: Sesión 4: Reprogramación Presentación de propuesta de intervención + Implementación Intervención - Formación en autoeficacia.

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
	<p>¡Hoy arrancamos con toda la energía!</p> <p>Vamos a empezar puntuales, así que te esperamos desde el principio.</p> <p>La primera actividad es la que dejamos pendiente la sesión pasada —¡no te la podés perder!</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nos vemos a las 6:00 en punto. Un abrazo grande, Angie y Salo
Fecha de envío: 17 de julio	

Propósito del encuentro: Realizar la validación con los y las jóvenes sobre la propuesta de intervención. Además, realizar el primer acercamiento de la intervención desde la formación en autoeficacia.

Análisis y desarrollo de la sesión:

Al igual que en la sesión 3, se activó al grupo un día antes del encuentro mediante una encuesta en la cual siete personas confirmaron su asistencia. Una participante informó que la hermana de una de las jóvenes que había asistido previamente quería integrarse al grupo a lo que el equipo investigador reaccionó con una afirmativa. Este detalle es significativo, pues sugiere un creciente sentido de apropiación y deseo de expandir el grupo juvenil.

La sesión inició retomando una actividad pendiente del encuentro anterior: la presentación de las tarjetas de autoeficacia que debían elaborar los grupos como parte del ejercicio de modelado vicario. Solo uno de los equipos cumplió con la tarea. Ante la pregunta sobre las razones por las cuales los demás no la realizaron, los participantes mencionaron **falta de comunicación, olvido y una baja responsabilidad grupal**. Este momento generó una breve reflexión colectiva, en la que reconocieron sus limitaciones organizativas. Las investigadoras aprovecharon para aclarar que la intención de la tarea no era cumplir un requisito arbitrario, sino **favorecer el recuerdo significativo de los aprendizajes sobre autoeficacia** trabajados en la sesión anterior.

A continuación, y dado que tres jóvenes no habían asistido a la primera sesión, se invitó al grupo a explicar con sus propias palabras qué era la autoeficacia. De forma espontánea, resumieron el concepto en una frase potente: *“El primer paso es creer en uno mismo”*. Esta síntesis revela un nivel de apropiación conceptual que, aunque sintético, conecta adecuadamente con el núcleo de la teoría de Bandura.

Posteriormente, el único grupo que cumplió con la actividad presentó su ejercicio de manera creativa y profunda. Una joven relató cómo, junto a su compañero, identificaron como modelos vicarios a personas cercanas que encarnaban comportamientos resilientes y motivadores. Mencionó a su madre y a su padrastro:

“Mi mamá desde chiquita me inspiró mucho porque ha sido una persona que ha salido adelante sola... trabajó en obra blanca, fue confeccionista, trabajaba arreglando uñas, haciendo peinados, vendiendo almuerzos. Entonces, es una persona que me parece muy tesa y yo digo, ojalá yo tenga la resiliencia que tiene ella como mamá y como ser humano.”

“Mi segunda persona es mi papá, que no es mi papá sino mi padrastro. Él me ha criado desde los 10 años entonces se echó al hombro una responsabilidad que no le tocaba a él. Y, aun así, él no sigue con mi mamá, y sigue respondiendo por mí. Él me trata como si yo fuera una hija más y estamos en proceso de adopción”

Su compañero, por su parte, eligió como referentes a su padre y a su hermano mayor. Enfatizó cualidades como la persistencia frente a la adversidad y el compromiso económico con su proceso educativo:

Sobre su padre, expresó: *“Era mantener a mi mamá, a mi hermano y a mí, con un solo sueldo, y aparte de eso pagaba arriendo y eso enmarcado en el tema de la violencia de la Comuna 2 por allá, en el 90. Esa es la cuestión, ¿cierto? Es esa resiliencia, es esa persistencia que tienen los padres de familia para levantar a los hijos”*.

Respecto a su hermano, dijo: *“Mi hermano me pago toda la carrera universitaria, privada, pues es algo que no todo el mundo hace porque mi papá no tenía la liquidez económica para pagarla”*

Ambos jóvenes identificaron como referente común a Juliana Marín, lideresa de la Comuna 13 y fundadora de la Corporación. Le realizaron una entrevista en formato audiovisual, grabada el mismo día en que se les asignó la tarea, aunque no lograron presentarla por no haber finalizado la edición. Destacaron de ella su **compromiso genuino con la comunidad**, su rol como líder legítima ("no es líder de boca") y su capacidad de inspirar a través de acciones concretas. Compartieron que la entrevista buscó ir más allá de su imagen pública, indagando por su historia, miedos y emociones, generando así un vínculo más humano con su referente.

Estos relatos evidencian una apropiación significativa del ejercicio de modelado vicario. Los y las jóvenes no solo identifican en su entorno inmediato **modelos de resiliencia, agencia y autoeficacia**, sino que los vinculan emocionalmente con sus propios procesos personales. La narrativa predominante se construye alrededor del sacrificio, el trabajo duro y el sostén económico, especialmente en las figuras masculinas (padre, hermano, padrastro), lo cual también refleja imaginarios de género vinculados al rol proveedor.

Luego de esta presentación, se retomó el concepto de autoeficacia con los demás grupos, repasando las fuentes propuestas por Bandura: experiencias de logro, modelado vicario, persuasión social y manejo fisiológico. Se enfatizó la importancia de:

- Recordar retos difíciles que se han logrado superar.
- Reconocer las palabras de aliento que nos han levantado en momentos clave.
- Identificar personas que inspiran y generan confianza.
- Comprender la relación entre cuerpo, emociones y percepción de capacidad.

Al consultar por qué los otros grupos no realizaron la actividad, surgieron nuevos elementos. Los jóvenes mencionaron **dificultades para comunicarse entre sí, imposición de ideas por parte de algunos integrantes y escasa interacción grupal**. Una participante señaló:

“Había una persona que como que no le gustaba lo que dijeran los demás y solo quería pensar las ideas que ella daba, entonces como que chocábamos. O sea, no nos entendimos para trabajar juntas”.

Esta experiencia revela una **barrera relacional significativa para el desarrollo de prácticas colaborativas y liderazgo compartido**. La imposibilidad de generar acuerdos indica que, aunque existen habilidades individuales valiosas, aún hay dificultades en el plano organizativo y de comunicación, elementos que son esenciales para el fortalecimiento de la agencia colectiva.

Después de esta conversación, se realizó un chequeo grupal del nivel de energía, con el propósito de identificar si el grupo estaba en condiciones emocionales y cognitivas para iniciar un nuevo momento de la sesión. La conversación anterior, que fue percibida como incómoda por algunos participantes, generó una disminución visible en el entusiasmo y la conexión grupal.

Ante esto, las investigadoras propusieron una dinámica activadora denominada **“ritmo y atención”**, diseñada para movilizar el cuerpo y reactivar la concentración. La actividad consistió en una serie de rondas con secuencias rítmicas y gestuales que exigían coordinación, escucha y agilidad mental. Esta estrategia logró generar risas, desinhibición y una mejora en el clima emocional del grupo, facilitando así una transición adecuada hacia el siguiente bloque de trabajo.

El segundo momento de la sesión estuvo centrado en el fortalecimiento de la capacidad de planificación activa, iniciando con una exploración de los imaginarios del grupo frente a la pregunta: **¿por qué es importante planear?** Las respuestas evidenciaron una comprensión básica pero significativa sobre el valor de la planificación:

- “Para no andar a la deriva.”
- “Se pueden lograr muchas cosas planeando, y es más fácil que las cosas salgan bien.”
- “Para saber hacia dónde ir.”

Posteriormente, se les invitó a reflexionar sobre situaciones vividas dentro del grupo **Sol de Medianoche** donde la falta de planificación hubiera generado dificultades. Un joven compartió: *“Una vez terminé viniendo yo solo a la casa y nadie más llegó,”* señalando una experiencia concreta de descoordinación por ausencia de previsión.

A partir de estas ideas iniciales, el equipo investigador presentó el concepto de **planificación activa**, enfatizando su importancia como puente entre el deseo (el “yo quiero”) y la acción concreta (el “ya lo hice”). Durante la exposición, se habilitaron momentos breves de participación para que los y las jóvenes pudieran expresar ejemplos y comentarios, promoviendo así un aprendizaje más interactivo.

Se explicó que uno de los propósitos centrales del proceso era que el grupo pudiera sostener sus reuniones de forma autónoma, para lo cual la planificación resulta clave. También se reconoció positivamente la iniciativa de algunos participantes que han comenzado a invitar a nuevas personas a las sesiones, lo cual es un indicio de apropiación del espacio. Una joven respondió con entusiasmo: “*Porque yo las he invitado a todas,*” lo cual evidencia un liderazgo emergente y un proceso de empoderamiento progresivo.

Durante la explicación se introdujeron herramientas y pasos prácticos para planificar: se explicó la secuencia **antes, durante y después**, junto con sugerencias para la distribución de roles. Se hizo especial énfasis en evitar la sobrecarga de quienes asumen responsabilidades de liderazgo, reconociendo que la falta de corresponsabilidad puede llevar a la desmotivación.

Tras la explicación conceptual, se invita al grupo a realizar la planificación de la **sesión autónoma** prevista para la semana siguiente, utilizando la herramienta previamente diseñada como parte de la *caja de herramientas* de esta intervención basada en enfoques **boost**.

Se les presenta la herramienta denominada “**De la intención a la acción**”, destacando su relevancia dentro de un proceso de fortalecimiento de capacidades organizativas como el que viene desarrollando el grupo juvenil *Sol de Medianoche*. Esta herramienta guía al grupo en el diseño estructurado de una acción colectiva, invitándoles a reflexionar y responder de manera progresiva a los siguientes componentes:

- **¿Qué queremos lograr?:** Definición clara de la meta u objetivo principal de la acción.
- **¿Para qué queremos lograrlo?:** Identificación del propósito o sentido colectivo de la acción.

- **¿Con qué contamos hoy?:** Reconocimiento de los recursos actuales (materiales, humanos, emocionales y logísticos).
- **¿Qué necesitamos?:** Identificación de recursos adicionales requeridos para alcanzar la meta.
- **¿Qué puede salir mal y cómo podemos manejarlo?:** Anticipación de posibles barreras o dificultades, y estrategias de afrontamiento mediante planificación de contingencia.
- **Ruta de organización de la sesión: antes, durante y después:** Secuenciación de acciones necesarias para la preparación, ejecución y evaluación de la sesión.
- **Distribución de roles y responsabilidades:** Asignación específica de tareas según habilidades, motivaciones y disponibilidad de los integrantes.
- **Compromisos asumidos por cada participante:** Formalización individual y grupal del nivel de responsabilidad que se asume frente a la acción planificada.

Después de una conversación extensa que osciló entre ideas concretas para la próxima sesión y reflexiones de más largo plazo, el grupo juvenil abordó diversos temas relacionados con su propósito colectivo, capacidades organizativas, barreras percibidas y propuestas de solución. Aunque el diálogo fue disperso en algunos momentos, emergieron elementos significativos sobre cómo los y las jóvenes comprenden su rol dentro del grupo Sol de Medianoche y cómo imaginan su sostenibilidad.

Inicialmente, al hablar sobre el tipo de espacio que querían construir, se destacaron elementos como el bienestar emocional, la lúdica, la unión grupal y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales. También compartieron ideas como narrar experiencias de liderazgo previas y reconocer los recursos con los que cuentan: la presencia de las investigadoras (a quienes llaman “las profes”), la paciencia y buen humor del grupo, el refrigerio —valorado especialmente por ser comida rápida—, la casa comunitaria como espacio físico de encuentro, y un entorno respetuoso y con “buena energía”.

Un punto de discusión fue la comunicación: mientras algunos afirmaban que era adecuada, otros expresaron que no se sentían escuchados. Esto permitió alcanzar un consenso intermedio: la comunicación es parcial y requiere fortalecimiento, pues no todos se sienten con la misma apertura o confianza para expresarse.

En ese contexto, surgió también la mención a un joven cuya participación es obligada por decisión familiar. Este hecho fue retomado con sensibilidad y humor por sus pares, quienes bromearon sobre “llevarle a Cristiano Ronaldo” si se comprometía con el grupo — aludiendo a sus gustos personales expresados en sesiones anteriores. Esta interacción, aunque informal, reflejó una intención clara de inclusión por parte de los compañeros, quienes reconocen el malestar del joven y expresan el deseo de integrarlo genuinamente.

Al abordar las necesidades para el buen funcionamiento del grupo, se mencionaron aspectos como el trato respetuoso, una comunicación efectiva, disposición actitudinal, generación de ideas y fortalecimiento del sentido de pertenencia. Esto último generó debate, pues algunos consideraban tenerlo, mientras que otros lo cuestionaban señalando, por ejemplo, el incumplimiento de tareas. Esta reflexión derivó en la conclusión de que el sentido de pertenencia implica compromiso, y que esa es una capacidad que aún deben trabajar colectivamente. Uno de los jóvenes expresó con claridad: “Hay que aprender a ser más coherentes”.

De forma unánime, el grupo acordó una meta común que representa una declaración de identidad y propósito: *“Queremos ser un lugar seguro para todas las personas que lleguen al grupo juvenil y que creemos un lugar de apoyo y libre expresión, como una segunda casa”*. Esta afirmación fue acogida sin resistencia y dio paso a pensar en las condiciones necesarias para lograr ese ideal.

Entre las barreras que los jóvenes identificaron destacan la pereza y la llegada tarde a las sesiones. Algunas de las soluciones propuestas surgieron en tono jocoso, como entregar “refrigerio doble” a quien llegue a tiempo o imponer una “multa” simbólica de mil pesos a quien llegue tarde, destinando el dinero a una salida grupal al cine. Sin embargo, estas propuestas no fueron formalizadas ni acordadas en consenso, y quedaron como ideas potenciales a retomar.

En este punto, una de las investigadoras intervino para reconducir la discusión hacia el objetivo central previamente establecido. Invitó al grupo a revisar si las estrategias propuestas estaban alineadas con el propósito de ser un espacio seguro, unido y de apoyo mutuo, reforzando así el enfoque de planificación con sentido.

También se discutieron posibles escenarios de conflicto al interior del grupo, como desacuerdos entre miembros. Algunas de las respuestas iniciales fueron humorísticas — “encerrarlos en un cuarto hasta que se perdonen”, “ring de lucha libre”—, pero posteriormente se propuso con seriedad la idea de realizar “terapia grupal”, lo cual fue aceptado colectivamente como una posible herramienta para resolver tensiones.

En este sentido, el grupo también reconoció que una característica distintiva de su espacio es la capacidad de escucharse mutuamente. Se valoró que, si alguien se siente excluido o atraviesa problemas personales, pueda expresar su situación y encontrar apoyo. Esto refuerza la percepción del grupo como una red de cuidado emocional.

Otro tema abordado fue la eventual salida de integrantes del grupo. Aunque surgieron comentarios humorísticos sobre “reclutar nuevos integrantes”, también se discutió que es legítimo que algunas personas no se sientan cómodas o tengan otros intereses. Frente a esto, se planteó la posibilidad de hacer seguimiento a quienes se ausenten, comprender las razones y buscar estrategias para que la experiencia grupal siga siendo significativa. Además, se propusieron ideas para inspirarse en otros grupos juveniles, conectarse por redes sociales o intercambiar experiencias con otros colectivos como forma de renovación e innovación.

Durante la sesión, surgió también la inquietud sobre la oportunidad de recuperar tareas pendientes de sesiones anteriores. A partir de ello, se abrió la discusión sobre lo que debía ocurrir en el próximo encuentro, activando un proceso colectivo de planeación. Aunque inicialmente la conversación se dispersó debido a la multiplicidad de ideas, una de las investigadoras facilitó el encuadre necesario para reorientar el diálogo. Esto permitió al grupo definir con mayor claridad el objetivo: continuar consolidando el propósito acordado de ser un “lugar seguro”, a través de una sesión centrada en el conocimiento mutuo.

A partir de este nuevo foco, emergió la propuesta de realizar un amigo secreto, pero que antes de que eso sucediera, se organizarían sesiones basadas en los “seis sentidos” (gusto, olfato, tacto, vista, oído e intuición), como metáfora para explorar similitudes y diferencias entre los integrantes. Esta idea fue acogida con entusiasmo y dio paso a la organización de la próxima sesión.

Se acordó construir una agenda conjunta para planificar la actividad, y se asignaron roles para su desarrollo (relator, facilitador, encargado del tiempo, comunicaciones y coordinación). Durante esta distribución, se generó un breve debate sobre la posibilidad de sobrecarga en algunos miembros; sin embargo, se llegó a un consenso temporal sobre la operatividad de estos roles, que fueron registrados en el formato dispuesto para tal fin.

Finalmente, se definió como acción prioritaria la elaboración de un cronograma en la siguiente sesión, con el objetivo de planear las actividades hasta el 28 de agosto, centradas en el fortalecimiento del grupo y conocerse mejor. Si bien esta parte del ejercicio no siguió de forma estricta la estructura secuencial sugerida por la herramienta (acciones antes, durante y después), el grupo la adaptó creativamente, priorizando una lógica más orgánica y acorde con su proceso actual de organización autónoma.

Como parte del cierre de la sesión, se entregó a cada uno de los y las jóvenes una herramienta diseñada para fomentar la planificación intencionada. Este instrumento, presentado con un diseño visual atractivo y accesible, fue diligenciado individualmente. En un primer momento, no se comunicó que el ejercicio implicaría una declaración pública, lo cual permitió que las respuestas fueran espontáneas y personales.

Cada participante debía completar tres campos clave:

- 1. Razón personal para asistir a la próxima sesión**
- 2. Estrategia que utilizaría para recordarlo** (por ejemplo, poner una alarma, anotarlo en el calendario, pedir recordatorio a un compañero o usar un mensaje de WhatsApp)
- 3. Posibles obstáculos que podrían impedir su asistencia y la acción que implementaría para enfrentarlos**

Este ejercicio permitió reforzar los aprendizajes de la jornada, ya que integró componentes esenciales del enfoque de *planificación de la acción e intenciones de planificación*. Además de implicar la formulación de una meta concreta (asistir a la sesión), la actividad motivó a los y las jóvenes a identificar estrategias específicas de recuerdo y afrontamiento anticipado de barreras, fortaleciendo con ello su sentido de autoeficacia.

Para el cierre, cada participante escribió su nombre y firmó el documento como señal de compromiso. Los materiales fueron luego ubicados en un lugar visible dentro del espacio de encuentro, funcionando como recordatorio colectivo de los acuerdos asumidos y promoviendo una cultura de responsabilidad compartida.

Al analizar las razones para asistir a la próxima sesión, estas reflejan un fuerte vínculo afectivo con el grupo. Entre las motivaciones más recurrentes se encuentran: “Me siento con la responsabilidad y deseo que el grupo crezca”; “Porque me gusta hablar con todos, me encanta el refrigerio y divertirme con todos para distraerme”; “Es un espacio formativo muy chévere y entretenido además de que es muy fructífero”; “Porque me gusta mucho el espacio y el ambiente”; “Porque me parecen muy buenas personas”; “Porque me gusta mucho y es algo que me parece muy didáctico y divertido”; “Me gustan las clases, me gusta compartir momentos con mis amigos, reírnos y pasarla bien”; “Me gusta asistir y hablar con mis compañeros y me gusta el refrigerio”.

Estas respuestas denotan que la participación trasciende la obligación o el cumplimiento, puesto que se configura como un acto voluntario sostenido por el disfrute, el reconocimiento mutuo y la construcción de un entorno seguro. En varios casos, se observa una conexión subjetiva con el grupo como “parche”, en términos de apoyo emocional y validación personal, lo cual es coherente con los objetivos de la intervención. Además, se reitera el refrigerio, lo cual resulta ser un elemento clave para la adherencia de estos jóvenes como parte de los rituales del compartir.

Al proyectar posibles dificultades para asistir, los y las jóvenes mencionaron en su mayoría factores externos: trabajo, problemas personales, actividades familiares, compromisos académicos o falta de dinero. Sin embargo, también emergieron algunas barreras internas como el cansancio y la pereza. Esta distinción entre obstáculos externos e internos es significativa, pues revela niveles diferenciados de autorregulación y percepción de agencia. En algunos casos, se mencionó directamente el riesgo de no tener motivación o "ganas" como una barrera, lo cual permite evidenciar la conciencia de los propios estados emocionales como un factor que puede interferir en la participación sostenida.

Las estrategias de solución propuestas frente a estos obstáculos muestran la incorporación parcial de principios de planificación activa, especialmente en forma de *implementation*

intentions. Expresiones como “si se me olvida, pongo alarma”, “si me siento mal, hablaré con alguien” o “si tengo algo pendiente, trato de organizarme antes” dan cuenta de un pensamiento anticipatorio. Varias de las estrategias revelan un razonamiento orientado al afrontamiento y la responsabilidad individual, lo cual puede considerarse un logro conductual del proceso de intervención.

En cuanto a las estrategias de recordatorio para la asistencia a las sesiones, predomina el uso del celular como recurso principal con funciones como alarmas, calendarios, notas o el mismo grupo de WhatsApp. Esta preferencia indica una familiaridad con las tecnologías digitales como instrumentos de gestión del tiempo y planificación personal. También se observan menciones a recordatorios sociales —pedir a un familiar (especialmente las parejas de hermanos que asisten) o a otro compañero del grupo que les recuerde, lo cual refuerza la idea de interdependencia y apoyo colectivo en el proceso de seguimiento de compromisos.

Como parte del proceso de cierre, se invitó a los y las jóvenes a compartir sus impresiones sobre la sesión. Las respuestas incluyeron expresiones como: “*Muy bien*”, “*Excelente*”, “*Mejor que nunca*” y “*Nos vemos la otra semana*”. Estas manifestaciones espontáneas reflejan una valoración positiva de la experiencia vivida, así como un nivel de interés y disposición a continuar participando activamente en el proceso.

De esta manera, se concluyó la jornada con una atmósfera de entusiasmo y conexión grupal, cumpliendo con los objetivos propuestos para la sesión y dejando sentadas las bases para la sesión autónoma planificada por el propio grupo.

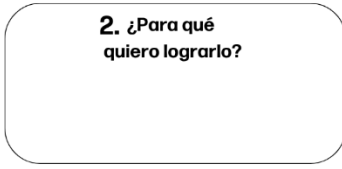
ANEXO 15: HERRAMIENTAS DE PLANIFICACIÓN – SESIÓN 5

 **DE LA INTENCIÓN
A LA ACCIÓN** 

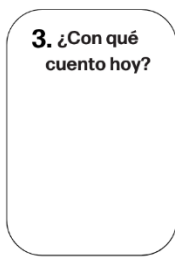
1. ¿Qué quiero lograr?



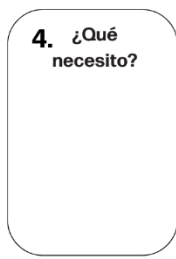
2. ¿Para qué quiero lograrlo?



3. ¿Con qué cuento hoy?



4. ¿Qué necesito?



5. ¿Qué puede salir mal y cómo puedo manejarlo?


a) Si _____
entonces _____

b) Si _____
entonces _____

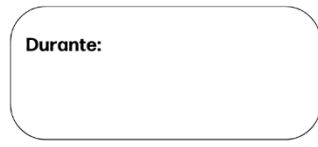
c) Si _____
entonces _____

6. Primeras acciones

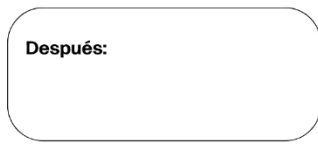
Antes:



Durante:



Después:



7. Roles



8. Compromisos



YO, _____

Me comprometo a asistir a la próxima sesión porque:

Mi razón personal: _____



Día que me conviene: _____

¿Cómo me voy a recordar?: whatsapp / alarma / pedir recordatorio

Posibles obstáculos: _____

¿Qué haré si eso pasa?: _____

¿Quién me puede ayudar a cumplirlo?: _____




ANEXO 16: RELATORIA SESIÓN 6

Fecha: 24 de julio de 2025

Hora aproximada: 6:15pm – 8:30pm

Nombre de la sesión: Sesión 6: Implementación intervención - Organización autónoma del grupo y cierre.

Pieza gráfica	Mensaje en WhatsApp
 <p>¿Quieres crear algo juntos? ¡parchemos hoy! 24 de julio / 6:00 PM corporacion habitante 13</p>	<p>Hoy empezamos un nuevo reto ¡Cree en el proceso! Nos vemos hoy puntuales</p>
Fecha de envío: 24 de julio	

Propósito del encuentro: Los jóvenes realizan la sesión de manera autónoma y se acompaña para observar su desarrollo y verificar el cambio de comportamiento.

Análisis y desarrollo de la sesión:

Para esta última sesión —liderada de manera autónoma por los y las jóvenes—, tres días antes del encuentro el equipo investigador envió un mensaje a través del grupo de WhatsApp, recordándoles que eran responsables de convocar, preparar y facilitar la jornada, tal como se había acordado previamente. Esta acción tuvo como propósito activar su capacidad de planificación activa y autoeficacia, promoviendo el ejercicio de su agencia organizativa. Además, el encuentro buscaba brindar un cierre simbólico al ciclo de intervención, transfiriendo de manera progresiva el liderazgo y el protagonismo del proceso al propio grupo.

Como parte del acompañamiento brindado desde el enfoque boost, se compartió la “caja de herramientas” en formato PDF, la cual recopilaba los conceptos clave, presentaciones e instrumentos utilizados a lo largo de las sesiones. Asimismo, se envió el registro fotográfico de la herramienta de planificación grupal construida en la sesión 5, con el fin de facilitar la rememoración del propósito común definido por el grupo, así como los compromisos y roles previamente acordados. También se les solicitó al grupo reservar 30 minutos del encuentro para que el equipo investigador pudiera realizar una actividad final de cierre de la intervención.

Pese a que inicialmente no hubo respuestas ni reacciones al mensaje en el grupo de WhatsApp, el mismo día en que se tenía previsto el encuentro, los y las jóvenes enviaron una pieza gráfica de invitación y una votación para confirmar asistencia imitando las estrategias previamente empleadas por el equipo investigador, evidenciando un proceso de aprendizaje por observación y una apropiación paulatina de prácticas organizativas.

Esta última sesión estuvo enmarcada en el objetivo de motivar y acompañar la realización de una actividad grupal autogestionada como producto concreto de la intervención, que fortaleciera la autoeficacia, la planificación activa y la autonomía organizativa del grupo. De este modo, la sesión 6 se concibió como un hito clave en la transición del rol facilitador de las investigadoras al grupo como agente dinamizador de su propio proceso.

El momento de la sesión inició con 50 minutos de retraso. Aunque los y las jóvenes fueron llegando de manera puntual al espacio, permanecieron conversando fuera del salón, posiblemente esperando señales externas que marcaran el inicio. Fue solo después de que uno de sus compañeros los instó a entrar y de que las investigadoras les recordaron a los participantes que estaban a cargo del encuentro, que el grupo asumió un rol más activo y comenzó la sesión.

La sesión final del ciclo de intervención, liderada autónomamente por el grupo Sol de Medianoche, comenzó con una evidente desorientación. El grupo no contaba con una agenda clara ni recordaba las decisiones tomadas en el encuentro anterior. Esta falta de dirección inicial puso de manifiesto vacíos en la planificación previa y una dependencia aún latente de las facilitadoras para organizar el trabajo colectivo.

Frente a este escenario, una de las jóvenes que previamente había mostrado habilidades de liderazgo asumió la facilitación de manera espontánea, con el apoyo activo de otra compañera. Ambas gestionaron los materiales disponibles —como papel kraft y marcadores—, lo cual, aunque resolutivo, evidenció que la sesión no había sido planificada con antelación. La intervención de una de las investigadoras, quien entregó la herramienta de planificación construida en la sesión anterior, resultó clave para que el grupo retomara el propósito colectivo y reorganizara su hoja de ruta.

Una segunda señal clara de la falta de preparación fue el desconocimiento del concepto de cronograma por parte de algunos participantes, situación que se resolvió mediante la consulta en internet y el trabajo colaborativo. Esta escena ilustra el carácter emergente del aprendizaje y el desarrollo de competencias organizativas: aunque no todos partían del mismo nivel de conocimiento, hubo disposición para construir colectivamente y apoyarse entre pares.

A medida que avanzó la sesión, se configuró una dinámica liderada por la joven facilitadora, quien tomó la iniciativa de registrar las ideas en la cartelera, seleccionada por el grupo por su “letra bonita”. Esta elección, aparentemente trivial, revela una forma particular de distribución de funciones: mientras una persona sistematiza, el resto contribuye oralmente con ideas. La frase “usted vaya dándole forma, nosotros lo evaluamos” denota una lógica de delegación organizativa que, aunque funcional, aún se encuentra en un estadio incipiente de corresponsabilidad.

En la lluvia de ideas, surgieron propuestas para estructurar las próximas sesiones en torno a los seis sentidos (audición, gusto, tacto, vista, olfato e intuición), conectando cada uno con una actividad vivencial. Este diseño creativo permitió profundizar en el conocimiento mutuo, promover la expresión emocional y fortalecer los vínculos del grupo. La elección del amigo secreto como cierre simbólico también reflejó una intención clara de cuidado y reconocimiento afectivo entre pares, en línea con el propósito colectivo formulado previamente: consolidar al grupo como un espacio seguro, expresivo y de apoyo mutuo.

Pese al entusiasmo, se identificaron dificultades para concretar detalles logísticos y para dar seguimiento a los acuerdos. La ausencia de una agenda escrita, la improvisación en el diseño de las actividades, y la omisión inicial del refrigerio, pusieron en evidencia que las

competencias de planificación activa aún están en proceso de desarrollo. No obstante, la reflexión colectiva ante estas falencias derivó en aprendizajes clave: a partir de este momento, el grupo incluyó explícitamente la gestión del refrigerio en el cronograma.

Otro hallazgo relevante fue la emergencia de roles informales como líder, mediador, gestor del tiempo y apoyo logístico. Aunque estos no fueron definidos explícitamente, su aparición refleja una reorganización espontánea de funciones, ajustadas a las dinámicas reales del grupo. Por ejemplo, la figura del mediador surgió para facilitar la resolución de tensiones o discusiones, mientras otra persona se encargó de ayudar al grupo a mantener el enfoque cuando surgían distracciones. Esta distribución emergente de roles da cuenta de una autoeficacia colectiva incipiente, basada en la experiencia compartida y la construcción práctica del hacer en común.

Durante la planificación del cronograma, se discutieron también temas de seguridad, presupuesto y acceso a espacios. La elección de lugares como la ciudadela universitaria San Javier para el picnic, y la anticipación de posibles riesgos (“ahí se llena de viciosos y da miedo de noche”), revelan una lectura contextual de los entornos cotidianos que informa la toma de decisiones. Esto constituye una forma de anticipación conductual propia de la planificación activa: prever obstáculos, evaluar riesgos y generar alternativas viables.

El ambiente de la sesión estuvo marcado por la cercanía, la risa y la disposición colectiva. A pesar de las distracciones ocasionales, el grupo logró consensuar un cronograma estructurado que incluyó seis sesiones, actividades concretas, roles informales, y decisiones sobre alimentación, horarios y lugar. Esta planificación, aunque no quedó completamente registrada de manera escrita, constituyó un ejercicio valioso de autonomía en construcción.

En términos de verbalizaciones, se evidenciaron expresiones propias de la lógica de implementación (“si es festivo, entonces hacemos picnic”; “si hay crispetas, deben ser dulces y saladas”), que denotan una comprensión progresiva de la necesidad de anticipar condiciones, prever escenarios y tomar decisiones ajustadas a las preferencias del grupo.

Al cierre de la sesión, las investigadoras retomaron el espacio para explicar la aplicación del pos-test y agradecer el proceso vivido. Algunos participantes expresaron que el instrumento era igual al aplicado inicialmente, a lo que se explicó que el interés era observar

posibles cambios. El cumplimiento de este ejercicio fue parcial: algunos lo diligenciaron con rapidez, lo que generó dudas sobre la profundidad de sus respuestas.

Finalmente, el grupo extendió una invitación directa a las investigadoras para acompañar futuros encuentros. Este gesto refleja el reconocimiento a su rol como aliadas y la valoración de los lazos afectivos construidos, aun en el tránsito hacia la autonomía.