

# Marco del Mecanismo de Brújula Sócrates

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Introducción</b>                                                                                          | <b>7</b>  |
| <b>1.1 Visión del proyecto</b>                                                                                  | <b>7</b>  |
| <b>1.2 Objetivos del proyecto</b>                                                                               | <b>8</b>  |
| 1.2.1 Ayudar a los niños a expresar sus opiniones                                                               | 8         |
| 1.2.2 Potenciar la influencia de los niños en la toma de decisiones                                             | 8         |
| 1.2.3 Fortalecer los mecanismos de retroalimentación y mantener la motivación                                   | 9         |
| 1.2.4 Fomento de una cultura de participación                                                                   | 9         |
| 1.2.5 Sensibilización sobre los derechos del niño                                                               | 9         |
| 1.2.6 Promoción de un cambio sistémico                                                                          | 9         |
| 1.2.7 Reducir las barreras y garantizar la inclusión                                                            | 10        |
| 1.2.8 Garantizar la sostenibilidad a largo plazo                                                                | 10        |
| <b>1.3 Del Marco Teórico (D2.1) al Kit Práctico de Herramientas (D2.2)</b>                                      | <b>10</b> |
| 1.3.1 De conceptos abstractos a herramientas híbridas y modulares                                               | 11        |
| 1.3.2 De la inclusión amplia a itinerarios adaptados por edades                                                 | 11        |
| 1.3.3 De la consulta al fortalecimiento de la capacidad de acción                                               | 11        |
| 1.3.4 De “hacer oír la voz” a “cerrar el círculo”                                                               | 11        |
| <b>1.4 Grupos destinatarios: Adaptación de las actividades a los distintos grupos de edad (6-8 y 9-12 años)</b> | <b>12</b> |
| 1.4.1 Grupo de 6–8 años: pensamiento concreto y participación experiencial                                      | 12        |
| 1.4.2 El grupo de 9–12 años: abstracción emergente y pensamiento colaborativo                                   | 13        |
| 1.4.3 Cohorte transitorio (8–10 años): un puente de desarrollo                                                  | 14        |
| 1.4.4 Implicaciones estratégicas: la edad como un continuo de participación                                     | 14        |
| <b>2. Bases Teóricas</b>                                                                                        | <b>15</b> |
| <b>2.1 Participación Infantil como un Derecho: un Enfoque basado en los Derechos Humanos</b>                    | <b>15</b> |
| <b>2.2 Asegurando una participación significativa</b>                                                           | <b>17</b> |
| 2.2.1 El modelo de Lundy: El Espacio, La Voz, La Audiencia, y la Influencia                                     | 19        |
| 2.2.2 La Escalera de Hart: De la Incorporación Selectiva a la Participación Genuina                             | 21        |
| <b>2.3 La Brújula de Sócrates: un Modelo de Participación Circular</b>                                          | <b>23</b> |
| 2.3.1 Más allá de modelos de participación lineal                                                               | 24        |
| 2.3.2 Los Cuatro Puntos de Brújula del SOCRATES Compass Mechanism (SCM)                                         | 25        |
| 2.3.3 Circularidad, Bucles de Retroalimentación, y la Reconstrucción de Agencia                                 | 27        |
| 2.3.4 Flexibilidad y adaptabilidad a Través de Contextos                                                        | 27        |
| 2.3.5 El SCM como una Infraestructura para Construir la Agencia                                                 | 29        |
| <b>3. Base de Evidencia: Entendimientos de Grupos Focales</b>                                                   | <b>30</b> |
| <b>3.1 Enfoque Metodológico</b>                                                                                 | <b>30</b> |
| 3.1.1 Un diseño participativo y cualitativo                                                                     | 31        |
| 3.1.2 Equilibrio entre estructura y flexibilidad                                                                | 31        |

|                                                                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1.3 Implementación adaptada a la edad y sensible al contexto                                                                                   | 32        |
| 3.1.4 Creación de condiciones para una participación auténtica                                                                                   | 32        |
| 3.1.5 Recogida de datos y enfoque interpretativo                                                                                                 | 33        |
| 3.1.6 Fortalezas metodológicas y valor estratégico                                                                                               | 34        |
| 3.1.7 Limitaciones y consideraciones de diseño                                                                                                   | 34        |
| 3.1.8 Implicaciones operativas para el SCM                                                                                                       | 35        |
| <b>3.2 Hallazgos Claves de las percepciones y necesidades de jóvenes</b>                                                                         | <b>35</b> |
| <b>3.2.1 Conciencia sobre los derechos</b>                                                                                                       | <b>36</b> |
| 3.2.2 Percepción de la participación                                                                                                             | 36        |
| 3.2.3 Espacios seguros                                                                                                                           | 37        |
| 3.2.4 Inclusión y diversidad                                                                                                                     | 37        |
| 3.2.5 Formas preferidas de participación                                                                                                         | 38        |
| 3.2.6 Confianza y relaciones con los adultos                                                                                                     | 39        |
| 3.2.7 Relación entre participación y bienestar                                                                                                   | 39        |
| 3.2.8 Necesidades transversales identificadas e implicaciones                                                                                    | 40        |
| <b>3.3 Barreras a la participación y el compromiso con autoridades</b>                                                                           | <b>40</b> |
| 3.3.1 Entendiendo la brecha de participación a través de experiencias de jóvenes                                                                 | 41        |
| 3.3.2 Barreras Cognitivas y Técnicas: La trampa de complejidad y jerga                                                                           | 41        |
| 3.3.3 Barreras Emocionales y Relacionales: El temor de juicio adulto                                                                             | 42        |
| 3.3.4 Dinámicas de Pares y la necesidad de espacios de participación segura                                                                      | 43        |
| 3.3.5 Barreras Estructurales e Institucionales                                                                                                   | 43        |
| 3.3.6 La trampa de agencia y desilusión con la participación                                                                                     | 44        |
| 3.3.7 Barreras afectando a niños vulnerables y marginalizados                                                                                    | 44        |
| 3.3.8 Dinámicas de género y estilos de participación                                                                                             | 45        |
| <b>3.4 Implicaciones del diseño del SCM</b>                                                                                                      | <b>46</b> |
| 3.4.1 De la consulta al fortalecimiento de la capacidad de acción                                                                                | 46        |
| 3.4.2 De un modelo único para todos a una arquitectura modular y sensible a la edad                                                              | 47        |
| 3.4.3 Lenguaje accesible y comprensión compartida                                                                                                | 48        |
| 3.4.4 Alfabetización institucional y orientación cívica local                                                                                    | 48        |
| 3.4.5 Expresión colectiva y el papel de los adultos                                                                                              | 49        |
| 3.4.6 Retroalimentación, rendición de cuentas y el “no explicado”                                                                                | 50        |
| 3.4.7 De la evidencia al diseño metodológico                                                                                                     | 50        |
| <b>4. La metodología SCM: Un Viaje Circular</b>                                                                                                  | <b>51</b> |
| <b>4.1 Los 4 Puntos de la Brújula: Un resumen del proceso circular (Notice (Percibir), Explore (Explorar), Speak (Hablar), Weigh (Evaluar)).</b> | <b>51</b> |
| <b>4.2 Investigación de Acción Participativa (IAP): Empoderamiento de jóvenes como</b>                                                           |           |

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>investigadores activos</b>                                                                             | <b>56</b> |
| 4.2.1 La Investigación-Acción Participativa (PAR) como proceso cíclico                                    | 57        |
| 4.2.2 Los niños y niñas como investigadores activos de sus propios entornos                               | 57        |
| 4.2.3 Redistribución del poder y reconocimiento de la experiencia de los niños y niñas                    | 58        |
| 4.2.4 Participación de los niños y niñas en el diseño de la investigación                                 | 59        |
| 4.2.5 La PAR y el desarrollo de la capacidad de acción de los niños y niñas                               | 59        |
| 4.2.6 Habilidades, confianza y aprendizaje colectivo                                                      | 60        |
| 4.2.7 Implicaciones operativas para la metodología del SCM                                                | 60        |
| <b>4.3 Integración de Diseño por Cambio (DPC): Sentirse, Imaginar, Hacer, Compartir</b>                   | <b>61</b> |
| 4.3.1 Alineación con las políticas de la Unión Europea y los marcos de derechos humanos                   | 61        |
| 4.3.2 La lógica circular del SCM y las Ciudades Amigas de la Infancia (DFC)                               | 62        |
| 4.3.3 Principios transversales en la integración del enfoque DFC                                          | 65        |
| 4.3.4 Valor añadido del enfoque DFC dentro del SCM                                                        | 66        |
| 4.3.5 Implicaciones operativas para la metodología del SCM                                                | 66        |
| <b>4.4 Investigaciónpreciativa: un enfoque basado en fortalezas para la resolución de problemas</b>       | <b>66</b> |
| 4.4.1 Investigaciónpreciativa como respuesta a los hallazgos de los grupos focales                        | 67        |
| 4.4.2 Principios fundamentales de AI dentro del SCM                                                       | 68        |
| 4.4.3 El Ciclo 4D como lógica estructuradora                                                              | 69        |
| 4.4.4 Integración dentro de las fases del SCM                                                             | 70        |
| 4.4.5 Implicaciones operativas para la metodología SCM                                                    | 70        |
| <b>4.5 Theory of Change (Teoría de Cambio): Relacionar acciones con resultados estratégicos previstos</b> | <b>70</b> |
| 4.5.1. Capacidades: Dotar a niños y adultos de conocimientos, habilidades y herramientas                  | 71        |
| 4.5.2. Oportunidades: Crear espacios seguros, accesibles y estructurados para la participación            | 72        |
| 4.5.3. Motivación: Abordar la brecha de agencia y sostener la participación en el tiempo                  | 73        |
| 4.5.4 Abordar los supuestos en riesgo                                                                     | 74        |
| 4.5.5 Visualización de la vía de Theory of Change del SCM                                                 | 74        |
| <b>5. Implementación de las fases (Directrices metodológicas)</b>                                         | <b>75</b> |
| <b>5.1 FASE 1: NORTH (Notice - Percibir) – observación guiada y identificación de problemas</b>           | <b>75</b> |
| 5.1.1 Anclajes Metodológicas                                                                              | 76        |

|                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1.2 Directrices de Implementación para facilitadores                                                            | 77        |
| 5.1.3 Resultado esperado de la fase NOTICE (PERCIBIR)                                                             | 79        |
| <b>5.2 FASE 2: EAST (Explore) – Co-diseño liderado por niños e investigación creativa</b>                         | <b>79</b> |
| 5.2.1 Creación de condiciones seguras para la exploración                                                         | 80        |
| 5.2.2 Lógica general del proceso en EXPLORE (EXPLORAR)                                                            | 80        |
| 5.2.3 Métodos eficaces: exploración activa, visual y corporal                                                     | 81        |
| 5.2.4 Diseño sensible a la edad: 6–8, 8–10 y 9–12                                                                 | 82        |
| 5.2.5 Inclusión y dinámicas de grupo                                                                              | 83        |
| 5.2.6 Postura del facilitador y vínculo con SPEAK (HABLAR) y WEIGH (EVALUAR)                                      | 84        |
| 5.2.7 Resultado esperado de la fase EXPLORE (EXPLORAR)                                                            | 85        |
| <b>5.3 FASE 3: SOUTH (Speak) – Diálogo intergeneracional e incidencia efectiva</b>                                | <b>85</b> |
| 5.3.1 Por qué hablar con figuras de autoridad es emocionalmente difícil                                           | 86        |
| 5.3.2 Principios de diálogo intergeneracional                                                                     | 86        |
| 5.3.3 Incidencia colectiva y expresión apoyada por pares                                                          | 87        |
| 5.3.4 Rol de los facilitadores y de los adultos                                                                   | 88        |
| 5.3.5 Formatos y herramientas de comunicación                                                                     | 88        |
| 5.3.6 Adaptaciones según la edad                                                                                  | 89        |
| 5.3.7 Inclusión y participación segura                                                                            | 90        |
| 5.3.8 Preparar a los adultos para escuchar                                                                        | 90        |
| 5.3.9 Resultados esperados de la fase SPEAK (HABLAR)                                                              | 91        |
| <b>5.4 FASE 4: WEST (Weigh - Evaluar) – Diálogo Reflexivo, Medición del impacto y ciclos de retroalimentación</b> | <b>91</b> |
| 5.4.1 Replantear la retroalimentación como un componente central de la participación                              | 92        |
| 5.4.2 El “no explicado” y la ética de la toma de decisiones transparente                                          | 92        |
| 5.4.3 Hacer visible el impacto: continuidad, actualizaciones, y cambio tangible                                   | 93        |
| 5.4.4 Construir rendición de cuentas mediante el tono, el lenguaje y la accesibilidad                             | 94        |
| 5.4.5 De retroalimentación a la reciprocidad: sostener el compromiso a lo largo del tiempo                        | 95        |
| 5.4.6 Diseñar ciclos de retroalimentación como estructuras continuas                                              | 95        |
| 5.4.7 Resultado esperado de la fase WEIGH/EVALUAR                                                                 | 96        |
| <b>6. Principios Transversales</b>                                                                                | <b>97</b> |
| <b>6.1 Inclusión y Accesibilidad: Diseñando para niños con menos oportunidades</b>                                | <b>97</b> |
| 6.1.1 Vulnerabilidad y participación: hallazgos de los grupos focales                                             | 98        |
| 6.1.2 De la igualdad de acceso a la participación equitativa                                                      | 98        |
| 6.1.3 Principios de diseño para una implementación inclusiva del SCM                                              | 99        |
| 6.1.4 Inclusión en todas las fases del SCM                                                                        | 100       |

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1.5 El Rol de los Facilitadores en la promoción inclusión                                       | 101        |
| 6.1.6 Seguimiento de la inclusión y participación                                                 | 101        |
| 6.1.7 Implicaciones para el Toolkit                                                               | 101        |
| <b>6.2 Replicabilidad y Sostenibilidad: creación de herramientas de bajo coste y alto impacto</b> | <b>102</b> |
| 6.2.1 Modularidad y adaptación                                                                    | 102        |
| 6.2.2 Herramientas accesibles y de bajo coste                                                     | 103        |
| 6.2.3 Accesibilidad de la facilitación                                                            | 103        |
| 6.2.4 Adaptabilidad cultural y contextual                                                         | 104        |
| 6.2.5 Integración institucional y sostenibilidad                                                  | 104        |
| 6.2.6 Implicaciones para el Toolkit                                                               | 105        |
| <b>6.3 Salvaguardia y protección infantil</b>                                                     | <b>105</b> |
| 6.3.1 Marco legal y político                                                                      | 106        |
| 6.3.2 La salvaguardia como responsabilidad integral                                               | 107        |
| 6.3.3 Principios fundamentales de salvaguardia dentro del SCM                                     | 107        |
| 6.3.4 Políticas de salvaguardia y códigos de conducta                                             | 108        |
| 6.3.5 Selección segura y formación                                                                | 109        |
| 6.3.6 Evaluación y gestión de riesgos                                                             | 110        |
| 6.3.7 Mecanismos de denuncia y respuesta                                                          | 110        |
| 6.3.8 Entornos físicos y digitales seguros                                                        | 111        |
| 6.3.9 Comunicación y consentimiento adaptados a la infancia                                       | 111        |
| 6.3.10 Salvaguardia dentro de los procesos participativos                                         | 112        |
| 6.3.11 Seguimiento y rendición de cuentas                                                         | 112        |
| 6.3.12 Desafíos y mitigación de riesgos                                                           | 113        |
| 6.3.13 Implicaciones para el Toolkit                                                              | 113        |
| <b>7. Conclusión: Hacia el Toolkit Práctico D2.2</b>                                              | <b>114</b> |
| <b>Bibliografía</b>                                                                               | <b>117</b> |

# 1. Introducción

El Marco SOCRATES establece las bases conceptuales, metodológicas y operativas del Mecanismo Compass SOCRATES (SCM), proporcionando la base para el desarrollo del posterior Kit Práctico de Herramientas. Reúne principios de derechos de la infancia, metodologías participativas y evidencias surgidas de las actividades del proyecto con el fin de definir un enfoque coherente para una participación infantil significativa.

En lugar de presentar la participación como un único momento de consulta, el Marco la entiende como un proceso gradual, relacional y cíclico. Su objetivo es aclarar por qué la participación de los niños y niñas es importante, qué condiciones la hacen significativa e inclusiva y cómo el SCM puede apoyar a los niños, facilitadores e instituciones para avanzar desde la escucha hacia el diálogo, la retroalimentación y el aprendizaje compartido.

## 1.1 Visión del proyecto

El Proyecto SOCRATES se fundamenta en un principio central: los niños y niñas no son receptores pasivos de las políticas diseñadas para ellos, sino agentes activos capaces de dar forma a las sociedades en las que viven. Basado en el Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (2009), el proyecto imagina una Europa en la que cada niño y niña — independientemente de su origen, capacidades o circunstancias — tenga oportunidades significativas de participar en las decisiones que afectan sus vidas, sus comunidades y su futuro.

Esta visión va más allá de una consulta simbólica o superficial. SOCRATES busca transformar la relación entre la infancia y las instituciones democráticas mediante la integración de la participación como una práctica continua y no como un evento ocasional. El proyecto reconoce que la participación temprana en los procesos democráticos ayuda a los niños y niñas a desarrollar competencias que les servirán a lo largo de toda su vida, incluyendo el pensamiento crítico, la comunicación, la resolución de problemas y la capacidad de actuar como ciudadanos informados y responsables. La participación también fomenta habilidades como expresar perspectivas propias, escuchar a los demás, negociar diferencias y exigir responsabilidad a las instituciones.

En este sentido, marcos teóricos como el Modelo Lundy de Participación Infantil ofrecen una perspectiva útil para comprender qué implica una participación significativa. Espacio, Voz, Audiencia e Influencia enfatizan que la participación debe garantizar que las opiniones de los niños y niñas sean escuchadas y tomadas en cuenta, y no simplemente recogidas de manera simbólica. De manera similar, la Escalera de Participación de Hart distingue diferentes niveles de participación, desde la no participación y el simbolismo hasta la participación iniciada por niños y niñas y la toma de decisiones compartida. En conjunto, estos marcos subrayan la

importancia de avanzar desde una implicación simbólica hacia procesos de participación estructurados y con impacto real.

En esencia, SOCRATES aborda la brecha existente entre la importancia reconocida de las voces de los niños y niñas y los mecanismos fragmentados de participación actualmente presentes en Europa. La respuesta del proyecto es el Mecanismo Compass SOCRATES (SCM): un marco estructurado, replicable y adaptable que integra metodologías de participación ya comprobadas dentro de un enfoque coherente. El SCM está diseñado no solo para recopilar las opiniones de los niños y niñas, sino para crear vías reales mediante las cuales esas opiniones lleguen a los responsables de la toma de decisiones y conduzcan a cambios tangibles.

La inclusión es un elemento central en el diseño del proyecto. Los niños y niñas que enfrentan mayores barreras para participar — aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, niños y niñas con discapacidad, menores migrantes y otros cuyas voces son sistemáticamente marginadas — no son considerados un aspecto secundario; son fundamentales para SOCRATES y para el diseño de sus mecanismos. El proyecto se compromete a garantizar que los mecanismos desarrollados sean accesibles, acogedores y sensibles a la diversidad de experiencias de la infancia en toda Europa.

## 1.2 Objetivos del proyecto

Para hacer realidad esta visión, SOCRATES persigue una serie de objetivos interrelacionados que abarcan el empoderamiento individual, el cambio institucional y la transformación sistémica.

### 1.2.1 Ayudar a los niños a expresar sus opiniones

El proyecto está dirigido a niños de entre 6 y 12 años, y les permite expresar sus opiniones sobre cuestiones que afectan directamente a sus vidas. La exposición temprana a prácticas participativas sienta las bases para un compromiso cívico que durará toda la vida.<sup>1</sup> A través de talleres y actividades guiadas, los niños desarrollan la autoestima y las habilidades de comunicación asertiva, al tiempo que aprenden a expresar sus opiniones en espacios seguros e inclusivos.

### 1.2.2 Potenciar la influencia de los niños en la toma de decisiones

---

<sup>1</sup> Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203871072>

La mera participación no basta; los niños deben comprender cómo se toman las decisiones, quién tiene la autoridad y cómo desenvolverse con eficacia en las estructuras institucionales<sup>2</sup>. SOCRATES integra la educación cívica, adaptada a cada edad, en el SCM, fomentando el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación que permiten a los niños participar de forma significativa en sus comunidades e instituciones.

### 1.2.3 Fortalecer los mecanismos de retroalimentación y mantener la motivación

Una limitación habitual de las iniciativas de participación es la falta de una retroalimentación significativa. El SCM incorpora mecanismos estructurados que explican qué recomendaciones se han adoptado, modificado o no se han podido aplicar, lo que fomenta el entendimiento mutuo y la rendición de cuentas. Las respuestas transparentes ayudan a los niños a mantener la motivación y la confianza en los procesos participativos.

### 1.2.4 Fomento de una cultura de participación

El cambio sostenible requiere transformaciones tanto culturales como estructurales. SOCRATES involucra no solo a los niños, sino también a los adultos que configuran su entorno: profesores, padres, cuidadores y personal directivo escolar. Al dar ejemplo de valores participativos, escuchar las opiniones de los niños y crear espacios seguros para la expresión, los adultos refuerzan las lecciones de participación. El proyecto ofrece formación y recursos para apoyar a estos adultos en su papel de facilitadores de la participación ciudadana de los niños.

### 1.2.5 Sensibilización sobre los derechos del niño

SOCRATES también tiene como objetivo sensibilizar sobre el derecho de los niños a participar, protegido por la ley, tal y como establece la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Mediante la información a las partes interesadas y al público en general, el proyecto pretende que resulte cada vez más inaceptable diseñar políticas que afecten a los niños sin consultarles.

### 1.2.6 Promoción de un cambio sistémico

El empoderamiento individual y el cambio cultural deben ir acompañados de reformas estructurales. El proyecto aboga por la inclusión de los niños en la elaboración de políticas a nivel local, nacional y europeo, basándose en los datos generados a través del SCM. Al demostrar el valor de las aportaciones de los niños y poner de relieve las colaboraciones exitosas con las autoridades, SOCRATES contribuye a crear sistemas democráticos más inclusivos, receptivos y adaptados a los niños.

---

<sup>2</sup> Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007.

### 1.2.7 Reducir las barreras y garantizar la inclusión

Las oportunidades de participación no están distribuidas de manera equitativa. El origen socioeconómico, la situación migratoria, la discapacidad, el idioma y el acceso a entornos de apoyo pueden limitar la participación. SOCRATES adopta un enfoque de diseño inclusivo, que integra la accesibilidad, la equidad y la reflexividad. Los materiales y las actividades son cognitivamente accesibles, multimodales y culturalmente sensibles, mientras que las colaboraciones con colegios, organizaciones comunitarias y actores de base garantizan entornos seguros, familiares y de confianza. La inclusión es tanto estructural como relacional, prestando atención no solo al acceso, sino también a la calidad y el significado de la participación.

### 1.2.8 Garantizar la sostenibilidad a largo plazo

La participación sostenible requiere integrar las prácticas como componentes esenciales de la vida democrática. SOCRATES refuerza las capacidades de los educadores, facilitadores, autoridades y organizaciones para aplicar de forma autónoma el Modelo de Participación Sostenible (SCM), apoya la integración institucional a través de los planes de estudios y las rutinas de consulta, y promueve la transferencia de conocimientos mediante herramientas digitales e intercambios a nivel europeo. Más concretamente, el proyecto desarrollará un espacio en línea vinculado al curso de formación de facilitadores, al tiempo que aprovechará iniciativas existentes, como la Plataforma de Participación Infantil de la UE, como canales de referencia y difusión pertinentes. Esta combinación de desarrollo de capacidades, integración institucional y difusión digital respalda la sostenibilidad y la escalabilidad de las prácticas de participación infantil, contribuyendo a un cambio cultural más amplio en la forma en que se entiende y se implementa la participación de los niños en toda Europa.

## 1.3 Del Marco Teórico (D2.1) al Kit Práctico de Herramientas (D2.2)

El proyecto SOCRATES está diseñado como un proceso continuo que va desde una teoría basada en evidencias hasta una aplicación concreta sobre el terreno. Mientras que el Marco SOCRATES (Entregable 2.1) establece las bases teóricas, metodológicas y éticas de la participación cívica infantil, el Kit Práctico de Herramientas (Entregable 2.2) tiene como objetivo traducir estos principios en instrumentos concretos y utilizables para educadores, facilitadores y, potencialmente, responsables políticos.

En este sentido, el Marco actúa como el “plano” para el desarrollo del Kit. Basándose en las ideas y evidencias surgidas de los Grupos Focales transnacionales, el Marco sugiere que el Kit no debe convertirse en un manual rígido y único para todos los contextos. Por el contrario, se

espera que evolucione como una colección flexible y adaptable de métodos, capaz de responder a diferentes contextos y grupos de niños y niñas.

Más específicamente, la transición del Marco al Kit está guiada por cuatro principales líneas de diseño.

### 1.3.1 De conceptos abstractos a herramientas híbridas y modulares

La participación cívica puede parecer a menudo abstracta o distante para los niños y niñas. Por esta razón, se espera que el Kit traduzca el Compass SOCRATES en un conjunto de herramientas modulares que combinen elementos físicos y, cuando sea apropiado, digitales. Materiales tangibles (como tarjetas visuales, pegatinas o tableros interactivos) pueden ayudar a los niños más pequeños a participar de manera más sencilla, mientras que herramientas digitales simples (por ejemplo, tabletas para la investigación o vídeo para la expresión) podrían apoyar a los niños mayores en la organización y comunicación de sus ideas.

### 1.3.2 De la inclusión amplia a itinerarios adaptados por edades

El Marco destaca cómo las necesidades cognitivas y comunicativas pueden variar significativamente entre los 6 y los 12 años. Como resultado, el Kit está diseñado para responder a las diferentes etapas de edad. Se espera que proporcione a los facilitadores herramientas que “ traduzcan ” las actividades para los niños más pequeños (6–8 años), basándose a menudo en enfoques lúdicos y corporales, así como herramientas que “ estructuren ” la participación de los niños mayores (9–12 años), apoyando formas más organizadas de exploración y primeras experiencias de incidencia y participación activa.

### 1.3.3 De la consulta al fortalecimiento de la capacidad de acción

Los hallazgos de los Grupos Focales sugieren que los niños y niñas a menudo no carecen de ideas, sino de confianza o de un sentido de capacidad de acción. Por ello, el Kit no pretende únicamente recopilar sus opiniones, sino también fortalecer su capacidad para expresarlas. Esto puede incluir orientaciones para crear espacios emocionalmente seguros, gestionar dinámicas grupales y simplificar el lenguaje adulto, de modo que la participación se convierta en una experiencia facilitadora y empoderadora, y no únicamente extractiva.

### 1.3.4 De “hacer oír la voz” a “cerrar el círculo”

Los procesos participativos pueden perder significado si los niños y niñas no reciben retroalimentación. Por esta razón, se espera que el Kit fomente prácticas que “cierren el círculo”. Puede incluir formatos sencillos y sugerencias para que adultos (como docentes, autoridades locales u otros actores implicados) respondan a las propuestas de los niños,

expliquen decisiones o proporcionen actualizaciones a lo largo del tiempo. De este modo, el proceso busca fortalecer la confianza y el sentido de reciprocidad.

En conjunto, el Marco pretende garantizar que el futuro Kit SOCRATES esté basado en evidencias, sea sensible a las perspectivas de la infancia y esté orientado a la práctica, con la intención más amplia de ayudar a reducir la distancia entre los jóvenes ciudadanos y los procesos locales de toma de decisiones.

## 1.4 Grupos destinatarios: Adaptación de las actividades a los distintos grupos de edad (6-8 y 9-12 años)

Un principio fundamental de SOCRATES Compass es que la implicación de los niños en la participación ciudadana evoluciona significativamente con la edad. Los grupos de discusión organizados en los países socios ponen de manifiesto claras diferencias en el desarrollo cognitivo, la madurez emocional y las preferencias comunicativas entre los niños más pequeños y los de más edad. Las investigaciones también muestran que la implicación ciudadana se desarrolla progresivamente a lo largo de la infancia y la adolescencia temprana, en estrecha relación con los cambios en las capacidades cognitivas<sup>3</sup>. A medida que los niños maduran, sus capacidades de razonamiento, su autoestima, su capacidad para ponerse en el lugar de los demás y sus habilidades interpersonales influyen en su forma de comprender las cuestiones sociales y de participar en los procesos colectivos. Por consiguiente, los enfoques participativos deben adaptarse a las características del desarrollo, en lugar de aplicar una metodología uniforme. La guía SOCRATES Compass promueve un enfoque que tiene en cuenta estas etapas, garantizando que las actividades se adapten tanto en contenido como en formato para ajustarse al nivel de cada niño.

Aunque se identifican dos grupos de edad principales —de 6 a 8 años y de 9 a 12 años—, se reconoce que el desarrollo no es estrictamente lineal. La flexibilidad sigue siendo esencial en la práctica. Por lo tanto, la edad debe considerarse una referencia orientativa más que una clasificación rígida, y se anima a los facilitadores a adaptarse de forma dinámica en función de la composición del grupo, el contexto y las capacidades individuales<sup>4</sup>.

### 1.4.1 El grupo de 6–8 años: pensamiento concreto y participación experiencial

Para los niños y niñas de entre 6 y 8 años, la participación en la vida cívica sigue siendo en gran medida abstracta y requiere simplificación. Su comprensión del mundo se basa principalmente en los entornos inmediatos, como el hogar, la escuela o el parque. Los roles

<sup>3</sup> McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). *Measuring civic engagement in young children*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/07342829231205070>; Castro, A.J., Fozi, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.

<sup>4</sup> McLoughlin et al., 2024; Castro et al., 2025.

institucionales, incluidas figuras como el alcalde o las autoridades locales, son difíciles de comprender a menos que se conecten con referencias familiares y tangibles. La autoridad suele entenderse a través de personas conocidas, como profesores o padres. Del mismo modo, los problemas identificados por los niños tienden a ser visibles y concretos, más que cuestiones amplias relacionadas con la comunidad o la sociedad.

Los niños y niñas de este grupo de edad prefieren formas de comunicación expresivas y sensoriales. Generalmente se sienten más cómodos hablando o dibujando que escribiendo, y responden positivamente a actividades visuales, táctiles e interactivas. Los enfoques basados únicamente en la discusión no son suficientes para mantener su participación. La participación debe integrarse en formatos lúdicos y experienciales, permitiendo que los niños exploren ideas a través de la acción, la observación y la creación. Actividades como dibujar, realizar juegos de rol, utilizar pegatinas o tarjetas visuales y contar historias pueden mejorar su capacidad para expresar opiniones y participar en diferentes temas.

Desde una perspectiva metodológica, las herramientas SOCRATES traducen conceptos cívicos abstractos en experiencias concretas. La participación debe presentarse como algo vivido y visible, en lugar de conceptual o analítico. Un hallazgo clave se relaciona con la fase de “exploración”: los niños más pequeños tienden a proponer soluciones de manera inmediata, sin analizar causas o diferentes perspectivas. Esta es una tendencia evolutiva hacia un pensamiento inmediato y orientado a la acción. El Compass debe incluir formas estructuradas y guiadas de introducir la exploración, como preguntas concretas, ejercicios de observación o actividades lúdicas tipo “detective”. El énfasis metodológico se centra en apoyar la atención y la curiosidad, más que el razonamiento analítico<sup>5</sup>.

#### 1.4.2 El grupo de 9–12 años: abstracción emergente y pensamiento colaborativo

Los niños y niñas de entre 9 y 12 años muestran una capacidad más avanzada para relacionarse con ideas complejas y procesos colaborativos. Aunque todavía se benefician de ejemplos concretos, comienzan a comprender cada vez mejor conceptos abstractos, incluidos los roles institucionales. Son capaces de reflexionar sobre cuestiones que van más allá de su entorno inmediato, implicándose en problemáticas comunitarias más amplias y en dinámicas sociales.

Este cambio cognitivo permite una participación más profunda en las diferentes fases del proceso participativo, incluyendo el debate, el análisis y la toma de decisiones colectivas. Los niños y niñas de este grupo de edad se sienten más cómodos con actividades estructuradas que impliquen interacción con sus compañeros, como discusiones en grupo, lluvias de ideas, juegos de rol o simulaciones. Pueden justificar sus opiniones, considerar puntos de vista alternativos y desarrollar las ideas de otros compañeros, lo que convierte el aprendizaje

---

<sup>5</sup> McLoughlin et al., 2024.

colaborativo en una herramienta altamente efectiva. Los métodos creativos siguen siendo relevantes como apoyo para la reflexión y la comunicación, más que como forma principal de participación.

La fase de “exploración” resulta más accesible: los niños y niñas pueden recopilar información antes de proponer soluciones, por ejemplo mediante fotografías, entrevistas o recogida de opiniones. El Compass debe proporcionar estructuras básicas que guíen la investigación, ayudando a los niños a identificar causas, considerar consecuencias y organizar ideas. Fomentar un diálogo constructivo garantiza un entorno participativo en el que todas las perspectivas sean valoradas.

La comunicación puede incluir mensajes escritos, carteles colaborativos o herramientas digitales como vídeos y presentaciones. La flexibilidad sigue siendo importante para garantizar que todos los niños y niñas participen de acuerdo con sus fortalezas y preferencias<sup>6</sup>.

#### 1.4.3 Cohorte transitorio (8–10 años): un puente de desarrollo

Los niños de entre 8 y 10 años constituyen un grupo de transición, en el que se combinan elementos del pensamiento concreto y abstracto. Algunos comprenden conceptos complejos como la equidad, el compromiso o la toma de decisiones colectiva, mientras que otros se basan en referencias concretas y pueden tener dificultades con el vocabulario institucional. Los facilitadores deben establecer una base común de conceptos clave y garantizar explicaciones claras y accesibles.

Este grupo suele expresar ideas a través de medios físicos y espaciales, utilizando el movimiento, los gestos o el espacio para demostrar su pensamiento. Se debe incorporar el aprendizaje corporal y experiencial, permitiendo a los niños representar situaciones o interactuar físicamente con los materiales. Las estrategias de facilitación multimodales que combinan la explicación verbal, las herramientas visuales y la participación corporal son estructuralmente necesarias para garantizar la inclusión y la comprensión<sup>7</sup>.

#### 1.4.4 Strategic implications: age as a continuum of participation

Estos hallazgos tienen una importante implicación estratégica para el SOCRATES Compass: la edad no debe considerarse una categoría rígida, sino más bien un continuo de desarrollo. Si bien la distinción entre los 6-8 y los 9-12 años ofrece un marco útil, los facilitadores deben ser capaces de adaptar las actividades de forma dinámica en función del grupo concreto con el que trabajen. Esto requiere un diseño flexible que permita diferentes niveles de complejidad, múltiples formas de participación y ajustes en el ritmo y el apoyo.

---

<sup>6</sup> Castro et al., 2025.

<sup>7</sup> McLoughlin et al., 2024; Castro et al., 2025.

En última instancia, la Brújula SOCRATES está diseñada como un marco progresivo y adaptable. Para los niños más pequeños, debe priorizar la accesibilidad, el carácter lúdico y la participación sensorial, ayudándoles a expresar ideas y a empezar a comprender su entorno. Para los niños mayores, debe proporcionar estructura y orientación para fomentar una reflexión, una colaboración y una comunicación más profundas. En todos los grupos de edad, el énfasis debe ponerse en la inclusión, la participación y el desarrollo gradual de habilidades que permitan a los niños pasar de expresar sus opiniones a explorar cuestiones y, finalmente, a emprender acciones informadas.

## 2. Bases Teóricas

### 2.1 Participación infantil como un derecho: un enfoque basado en los Derechos Humanos

La participación de los niños y niñas es un derecho humano fundamental consagrado en los marcos jurídicos internacionales y europeos. En el marco del Mecanismo Compass de SOCRATES, la participación constituye tanto un principio rector como un enfoque práctico, que garantiza que se reconozca a los niños y niñas como agentes activos capaces de influir en las decisiones que afectan a sus vidas<sup>8</sup>.

El núcleo de este derecho lo constituye el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN), que establece el derecho del niño a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que le afecten, debiéndose tener debidamente en cuenta dicha opinión en función de su edad y madurez<sup>9</sup>. Esta disposición ha sido ratificada por todos los Estados miembros de la UE y se considera ampliamente como una piedra angular de los derechos del niño. A nivel europeo, el artículo 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea confirma además el derecho de los niños a expresar sus opiniones y a que estas se tengan en cuenta de acuerdo con su edad y madurez, estableciendo la participación como un derecho reconocido legalmente en el Derecho primario de la UE<sup>10</sup>.

La Estrategia de la UE sobre los derechos del niño identifica la participación como una de sus seis prioridades temáticas, promoviendo mecanismos que permitan a los niños contribuir a la toma de decisiones a nivel local, nacional y de la UE. Además, el Pilar Europeo de Derechos Sociales respalda la participación de los niños de manera indirecta al promover la igualdad de

---

<sup>8</sup> United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

<sup>9</sup> United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 12). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

<sup>10</sup> European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

oportunidades, la inclusión y el acceso a una educación de calidad, condiciones esenciales para una participación significativa<sup>11</sup>.

Los modelos teóricos ofrecen orientaciones prácticas para garantizar una participación auténtica. La «Escalera de la participación» de Roger Hart distingue entre prácticas no participativas, la participación simbólica y la participación auténtica, incluida la toma de decisiones compartida e impulsada por los niños<sup>12</sup>. En el marco del enfoque basado en los derechos humanos (EBDH), la participación se caracteriza por ser voluntaria, informada, inclusiva e influyente, en consonancia con el principio de las «capacidades en evolución» de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y garantiza que las oportunidades se adapten a las etapas de desarrollo de los niños<sup>13</sup>.

La EBDH ofrece un marco normativo y operativo basado en el derecho internacional de los derechos humanos:

- **Universalidad y no discriminación:** Todos los niños y niñas tienen los mismos derechos a participar, independientemente de su género, discapacidad, origen étnico, situación migratoria o contexto socioeconómico.
- **Interés superior del niño:** La participación debe estar guiada por el interés superior de los niños y niñas, garantizando que sus opiniones sean centrales a la hora de determinar qué implica dicho interés<sup>14</sup>.
- **Responsabilidad y Estado de derecho:** Los responsables, educadores, instituciones y responsables políticos; tienen la obligación de crear las condiciones que permitan la participación y deben rendir cuentas ante posibles deficiencias.
- **Empoderamiento:** Los niños y niñas deben adquirir las habilidades, la confianza y los conocimientos necesarios para participar de manera efectiva, incluyendo educación cívica, alfabetización digital y pensamiento crítico.
- **La participación como medio y como fin:** La participación es un derecho en sí mismo y, al mismo tiempo, un medio para garantizar otros derechos, como la educación, la protección y la salud.

A nivel operativo, el Mecanismo Compass SOCRATES integra estos principios en todas las fases del proyecto.

<sup>11</sup> European Commission. (2021, March 24). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.

<sup>12</sup> Hart, R. A., 1992.

<sup>13</sup> United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 5). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

<sup>14</sup> United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 3). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>

Los niños y niñas participan activamente en la **creación** y el **diseño** conjuntos de actividades, herramientas y criterios de evaluación, lo que garantiza su pertinencia y su implicación. La **comunicación se adapta a los niños y niñas**, utilizando un lenguaje claro, material visual y formatos culturalmente adecuados. La **participación es segura y ética**, y cumple con las normas de protección infantil y la normativa sobre protección de datos<sup>15</sup>. Los **mecanismos de retroalimentación** informan a los niños de cómo sus aportaciones han influido en las decisiones, lo que fomenta la confianza y evita las medidas meramente simbólicas. Los **mecanismos de inclusión** se dirigen específicamente a los niños con menos oportunidades, como los que tienen alguna discapacidad o proceden de familias migrantes.

La participación significativa se supervisa mediante indicadores como el número y la diversidad de los niños y niñas que participan, las pruebas de que sus aportaciones influyen en los resultados del proyecto, los niveles de satisfacción, la accesibilidad y el carácter inclusivo de los métodos, y el cumplimiento de las normas éticas y de protección de datos. Estos indicadores se ajustan a los requisitos de la UE en materia de evaluación del impacto y rendición de cuentas en los proyectos financiados.

Persisten los retos, entre ellos las prácticas simbólicas persistentes, los desequilibrios de poder entre adultos y niños, y las limitaciones de recursos, como el tiempo, la formación y la financiación. Abordar estos retos requiere compromiso institucional, desarrollo de capacidades y evaluación continua<sup>16</sup>.

## 2.2 Asegurando una participación significativa

La participación se define a menudo simplemente como «el hecho de intervenir, por ejemplo, en alguna acción o intento»<sup>17</sup>. A primera vista, esta definición puede parecer suficiente. Sin embargo, una comprensión tan amplia puede dar lugar a lo que investigadores y profesionales denominan “pseudo-participación”. En estos casos, los niños y niñas pueden estar presentes en las actividades, pero sus opiniones, necesidades y perspectivas no son realmente tenidas en cuenta. El simple hecho de permitir que los niños participen o asistan no garantiza un compromiso significativo ni una participación con influencia real.

<sup>15</sup> Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). (2016). *Official Journal*, L 119, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>

<sup>16</sup> European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. EUR-Lex Official Journal.

<sup>17</sup> Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/participation>.

La participación significativa debe reflejar el grado en que los niños y niñas pueden expresarse, influir en las decisiones y comprobar que sus contribuciones tienen un impacto real. Esta preocupación se destaca en la “Escalera de la Participación” de Roger Hart, que distingue entre formas de implicación simbólica y participación auténtica. En ocasiones, los niños y niñas son incluidos de manera simbólica, consultados sin generar impacto o utilizados para respaldar las agendas de los adultos. El marco de Hart desafía a los adultos a reflexionar sobre si los niños están verdaderamente empoderados o si simplemente se está creando una apariencia de inclusión<sup>18</sup>.

Una de las razones principales por las que a menudo se malinterpreta el concepto de participación radica en las perspectivas culturales predominantes sobre la infancia. En muchas sociedades, se considera a los niños principalmente como «futuros adultos» en lugar de como «ciudadanos del presente»<sup>19</sup>. Esta visión, que se ha transmitido de generación en generación, presenta a los niños como seres incompletos o inexpertos, y lleva a los adultos a dar por sentado que saben lo que es mejor para ellos. Por lo tanto, la autoridad basada en la edad suele aceptarse como legítima e incuestionable.

Esta dinámica puede entenderse a través del concepto de «adultismo», que describe el privilegio sistemático de los adultos y la discriminación hacia los niños por motivos de edad. El adultismo refuerza las jerarquías de poder, con patrones de control que se transmiten de una generación a otra. Incluso los adultos jóvenes que han estado sometidos a la autoridad de los adultos pueden reproducir inconscientemente estos comportamientos cuando ellos mismos adquieren autoridad. En este sentido, el adultismo se convierte en un ciclo que refuerza las relaciones de poder desiguales entre adultos y niños<sup>20</sup>.

Las actitudes adultistas tienen consecuencias significativas para la participación. Cuando los adultos se consideran inherentemente superiores, las perspectivas de los niños y niñas pueden ser descartadas, minimizadas o ignoradas. La participación queda entonces limitada a situaciones en las que se espera que los niños cumplan con las expectativas de los adultos, en lugar de participar activamente en la construcción de los propios procesos. Una participación genuina requiere que los adultos cuestionen estas suposiciones y reconozcan a los niños y niñas como actores sociales competentes, con derechos, experiencias y puntos de vista propios.

Promover una participación significativa comienza con un cambio en las actitudes de los adultos. Las personas adultas que trabajan con niños y niñas deben reflexionar críticamente sobre su comportamiento, sus estilos de comunicación y sus concepciones sobre la infancia.

---

<sup>18</sup> Hart, R.A., 1992.

<sup>19</sup> Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications. <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

<sup>20</sup> Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.

Reconocer las tendencias adultistas es el primer paso. Al considerar a los niños como socios y aliados, y no como receptores pasivos, los adultos pueden fomentar relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y la toma de decisiones compartida.

Crear una participación significativa también requiere espacios seguros donde los niños y niñas se sientan libres para expresarse y donde sus contribuciones tengan un impacto visible. Modelos como el Marco Lundy ofrecen orientación sobre cómo estructurar la participación para garantizar que las voces de los niños sean realmente escuchadas e influyan en los resultados.

### 2.2.1 El modelo de Lundy: El Espacio, La Voz, La Audiencia, y la Influencia

El Modelo de Participación de Lundy, desarrollado por Laura Lundy en la Universidad Queen's de Belfast, ofrece un marco basado en los derechos para la aplicación del artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Este modelo traduce el derecho de los niños a expresar sus opiniones en un enfoque estructurado y práctico, que ayuda a los responsables de la toma de decisiones, a los educadores y a los profesionales a garantizar una participación significativa<sup>21</sup>.

El Modelo Lundy proporciona un marco práctico para garantizar una participación significativa a través de cuatro elementos interrelacionados: Espacio, Voz, Audiencia e Influencia (véase la Figura 1).

**Espacio** – Los niños y niñas deben contar con entornos seguros, inclusivos y de apoyo en los que puedan formar y expresar libremente sus opiniones. La participación no puede darse si los niños no se sienten seguros, respetados y cómodos. Los entornos deben fomentar activamente la apertura y la confianza, garantizando que todos los niños y niñas, incluidos aquellos que puedan estar marginados debido a discapacidad, idioma o contexto socioeconómico, puedan participar de manera significativa.

**Voz** – Los niños y niñas deben contar con los medios necesarios para expresar sus opiniones de forma efectiva y de maneras que se adapten a sus necesidades. Deben recibir información accesible y adecuada a su edad para poder formarse opiniones fundamentadas. Se deben ofrecer diferentes métodos de expresión —hablar, escribir, dibujar, herramientas digitales y actividades creativas o basadas en el juego—. La participación debe seguir siendo voluntaria y estar libre de cualquier tipo de coerción.

**Audiencia** – Las opiniones de los niños y niñas deben llegar a las personas con capacidad de toma de decisiones. Los adultos deben escuchar activamente e involucrarse con las

---

<sup>21</sup> Department of Children and Youth Affairs, 2015.

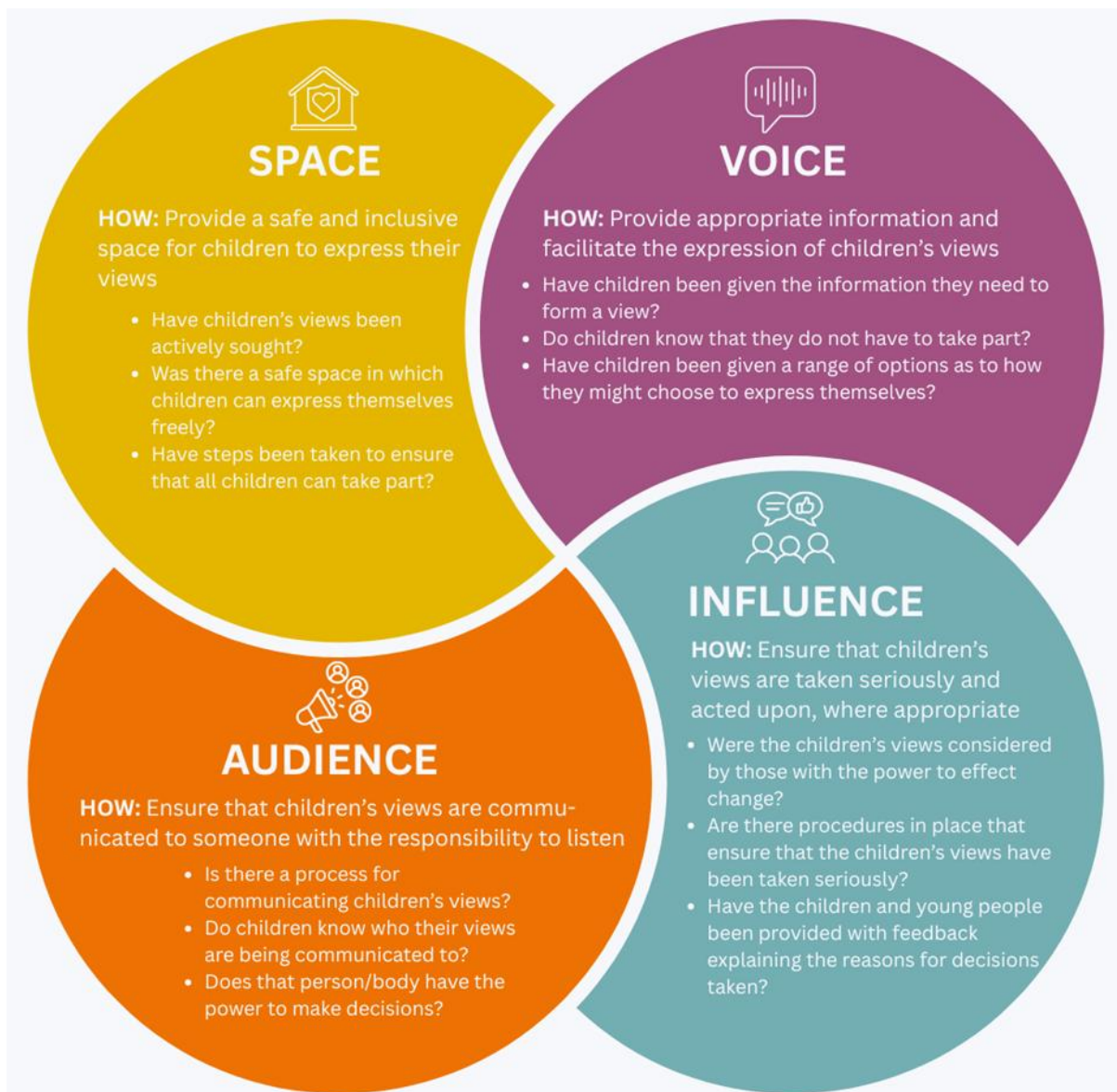
contribuciones de los niños, y estos deben saber quién recibe sus aportaciones. Esta transparencia fortalece la rendición de cuentas y la confianza en el proceso participativo.

**Influencia** – La participación solo es significativa cuando las opiniones de los niños y niñas son tenidas en cuenta en la toma de decisiones. Aunque no todas las propuestas puedan ser aceptadas, sus aportaciones deben tener el potencial de influir en los resultados. Los mecanismos de retroalimentación son esenciales, ya que demuestran respeto por las contribuciones de los niños y muestran que su participación realmente importa.

Uno de los puntos fuertes del modelo de Lundy es que no es jerárquico. A diferencia de la «Escala de la participación» de Roger Hart, no clasifica la participación en niveles «bajos» o «altos». En cambio, se centra en garantizar que los cuatro elementos estén presentes para que la participación sea significativa<sup>22</sup>. El modelo se aplica ampliamente en el ámbito de las políticas y la práctica, y constituye un elemento central de la Estrategia Nacional de Irlanda sobre la Participación de los Niños y los Jóvenes en la Toma de Decisiones. Aunque se desarrolló originalmente para los niños, también se utiliza para los jóvenes de hasta 24 años, lo que refleja su amplia aplicabilidad. En general, el Modelo Lundy ofrece un marco claro y práctico para convertir los derechos de los niños en una participación real. Garantiza que a

---

<sup>22</sup> Department of Children and Youth Affairs, 2015.



los niños no solo se les dé la oportunidad de expresarse, sino que también se les escuche, se les respete y puedan influir en las decisiones que afectan a sus vidas.

**Figure 1.** The Lundy Model of Participation: Space, Voice, Audience, and Influence. This diagram illustrates the four essential elements required for meaningful child participation. Adapted from Laura Lundy's framework and Ireland's National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making (2015–2020).

### 2.2.2 La Escalera de Hart: De la incorporación selectiva a la participación genuina

La «Escalera de la participación» de Roger Hart es un marco muy utilizado para comprender las diferentes formas en que los niños pueden participar en proyectos, procesos de toma de decisiones y actividades comunitarias<sup>23</sup>. Está diseñada para ayudar a los adultos a reflexionar

<sup>23</sup> Hart, R. A., 1992.

de forma crítica sobre cómo involucran a los niños, promoviendo un cambio de una inclusión meramente simbólica a una participación y ciudadanía significativas.

La estructura de la escala se puede visualizar en la figura 2, que muestra la progresión desde la no participación hasta una toma de decisiones auténtica, compartida y dirigida por los niños. La escala se divide en dos grandes categorías. Los tres peldaños inferiores representan la no participación, mientras que los cinco superiores describen niveles crecientes de implicación auténtica.

En los niveles inferiores:

**Manipulación:** ocurre cuando los niños y niñas son utilizados para apoyar una causa impulsada por adultos sin comprender realmente su propósito. Pueden ser guiados para actuar o expresarse de maneras que sirvan a las agendas de los adultos, sin estar informados sobre el contexto real.

**Decoración:** implica que los niños y niñas estén presentes únicamente por motivos de visibilidad, por ejemplo, llevando camisetas o asistiendo a eventos, sin participar en la planificación ni en la toma de decisiones.

**Tokenismo (participación simbólica):** describe situaciones en las que parece que los niños y niñas tienen voz —por ejemplo, formando parte de un panel—, pero en realidad tienen poca influencia y ninguna capacidad real de decisión sobre su representación o contribución.

Los niveles superiores reflejan formas de participación más significativas:

**Asignados pero informados:** los adultos diseñan y dirigen el proyecto, pero los niños y niñas comprenden su propósito y desempeñan un papel genuino y no meramente decorativo.

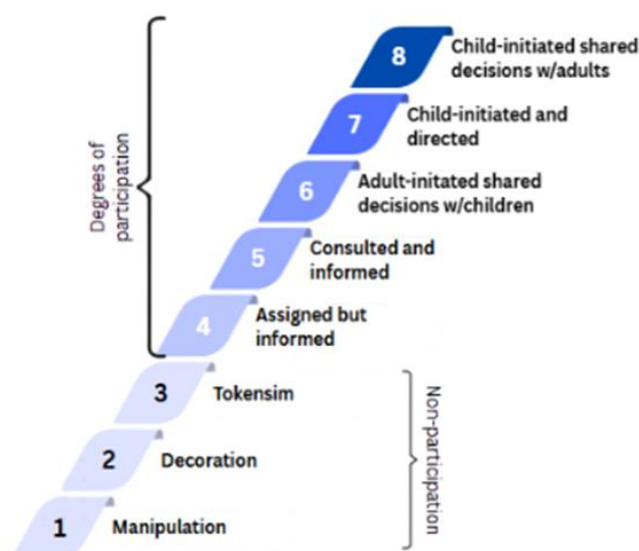
**Consultados e informados:** las opiniones de los niños y niñas son buscadas y tenidas en cuenta activamente, aunque los adultos mantienen la responsabilidad general del proceso.

**Iniciado por adultos con decisiones compartidas con los niños:** los adultos inician el proyecto, pero comparten el poder de toma de decisiones con los niños y niñas.

**Iniciado y dirigido por los niños:** los propios niños y niñas diseñan y lideran el proceso, asumiendo plena responsabilidad sobre la planificación y ejecución.

**Iniciado por los niños con decisiones compartidas con los adultos:** los niños y niñas lideran las iniciativas mientras involucran activamente a los adultos como socios en igualdad de condiciones en la toma de decisiones.

Hart aclaró posteriormente varios malentendidos relacionados con su escalera de participación. No se trata de un modelo secuencial de desarrollo que sugiera que los niños y



niñas deban “subir escalones” a medida que crecen. Más bien, describe hasta qué punto los adultos y las instituciones crean oportunidades de participación, en lugar de medir la competencia o el desarrollo infantil. La escalera nunca fue concebida como una herramienta integral de evaluación; su objetivo es estimular el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico.

Hart también destacó sus limitaciones, señalando que formas informales de participación, como el juego, las interacciones entre iguales y las experiencias sociales cotidianas, suelen pasarse por alto, a pesar de su importancia en la construcción de la capacidad de acción y la identidad de los niños y niñas.

En relación con el poder en los niveles más altos, Hart enfatizó que los proyectos iniciados y dirigidos por niños y niñas son valiosos, pero no constituyen el objetivo final. La toma de decisiones compartida entre niños y adultos se considera moralmente superior, ya que refleja una comprensión inclusiva de la ciudadanía, donde todas las personas, niños y adultos, tienen derechos y responsabilidades en los procesos de decisión.

A pesar de sus limitaciones, la Escalera de Hart sigue siendo una referencia influyente para distinguir entre participación simbólica y participación genuina. Invita a los adultos a examinar críticamente el poder y la capacidad de acción que otorgan a los niños y niñas, destacando lo fácil que es que la participación se convierta en algo meramente simbólico y sin impacto real. En última instancia, el trabajo de Hart cambia la perspectiva de entender la participación

como una escalera fija que debe escalar, hacia la comprensión de la participación como una relación dinámica entre niños y adultos, moldeada por el contexto, la cultura y la responsabilidad compartida<sup>24</sup>.

**Figure 2.** Hart's Ladder of Participation. The ladder illustrates eight levels of children's involvement, from non-participation (Manipulation, Decoration, Tokenism) to increasing degrees of meaningful participation, including child-initiated and shared decision-making with adults. Adapted from Hart, 1992.

## 2.3 La Brújula de Sócrates: un Modelo de Participación Circular

El Mecanismo Brújula SOCRATES (SCM) proporciona un marco integral para comprender e implementar la participación infantil como un proceso continuo y circular. A diferencia de los enfoques lineales tradicionales, que a menudo terminan una vez que los niños y niñas han compartido sus opiniones, el SCM sitúa la participación dentro de un ciclo iterativo en el que los niños identifican problemas, los exploran de manera colaborativa, comunican sus perspectivas y reciben una retroalimentación responsable.

Este modelo integra aportaciones de marcos internacionales de derechos de la infancia, investigaciones empíricas y hallazgos de grupos focales realizados en múltiples países. Está diseñado para centrarse en los niños y niñas, ser accesible desde el punto de vista evolutivo y basarse en las relaciones, garantizando que la participación sea significativa, inclusiva y empoderadora. El Compass concibe la participación no como eventos aislados, sino como una interacción dinámica de experiencias, relaciones y procesos estructurados de interacción con adultos e instituciones.

Este marco guía al lector a través de los principios fundamentales y las fases operativas del SCM, ilustrando cómo la participación puede experimentarse como un proceso continuo y circular. Las siguientes secciones exploran las limitaciones de los modelos lineales, los cuatro puntos interconectados de la brújula —NOTICE (Percibir), EXPLORE (Explorar), SPEAK (Hablar), y WEIGH (Evaluar)— y cómo la retroalimentación, la adaptabilidad y el fortalecimiento de la capacidad de acción se integran para apoyar una participación significativa, inclusiva y sensible al contexto en entornos educativos, sociales y comunitarios.

### 2.3.1 Más allá de modelos de participación lineal

La participación de los niños y niñas está ampliamente reconocida como un derecho fundamental en los marcos internacionales y europeos sobre los derechos del niño<sup>25</sup>. El

<sup>24</sup> Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.

<sup>25</sup> United Nations Convention on the Rights of the Child, November 20, 1989, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>; European Commission, 2021.

artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN) establece el derecho de los niños a expresar libremente sus opiniones en los asuntos que les afectan y a que dichas opiniones se tengan en cuenta de acuerdo con su edad y madurez. Sin embargo, a pesar de la creciente atención institucional que se presta a la participación, muchos procesos participativos siguen siendo, en la práctica, de carácter mayoritariamente consultivo<sup>26</sup>.

Los enfoques tradicionales suelen seguir una lógica lineal: los niños expresan sus opiniones, los adultos recogen sus comentarios y el proceso concluye sin continuidad ni un compromiso duradero<sup>27</sup>. A menudo se «escucha» a los niños sin saber si sus opiniones han influido en las decisiones o si se ha tomado alguna medida al respecto.

Las conclusiones de los grupos focales de SOCRATES confirman estas limitaciones. En todos los países participantes, los niños describieron situaciones en las que los adultos parecían escuchar de forma superficial, pero no ofrecían un seguimiento tangible. Muchos se refirieron a lo que podría describirse como un «sí falso»: adultos que respondían de forma positiva o vaga sin que ello fuera seguido de ninguna acción o explicación. Los niños hicieron hincapié de manera sistemática en la importancia de recibir una respuesta clara, respetuosa y comprensible. En general, aceptaban el desacuerdo o las decisiones negativas si se comunicaban con honestidad, pero rechazaban el silencio, la ambigüedad o la falta de explicación. El principio del «no explicado» se erige, por tanto, como un elemento central dentro del marco de la SCM.

La participación también es un proceso profundamente relacional<sup>28</sup>. La disposición de los niños a participar viene determinada por sus experiencias pasadas, en las que se les ha escuchado, ignorado, animado o menospreciado. Cuando se reconocen y respetan sus aportaciones, es más probable que los niños participen en el futuro. Por el contrario, una participación simbólica o ineficaz puede provocar su desinterés y la creencia de que sus opiniones tienen un valor limitado en los entornos institucionales. En Austria, Grecia, Italia, Rumanía y España, muchos niños expresaron escepticismo hacia la participación institucional, pero valoraron el papel de los adultos de confianza como facilitadores, mediadores o personas de apoyo. Estos hallazgos ponen de relieve la conexión fundamental entre la participación y el fomento de la confianza.

---

<sup>26</sup> Lundy, L., 2007.; Council of Europe. (2022). *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027)*. Council of Europe Publishing.  
<https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11015-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027.html>.

<sup>27</sup> Hart, R.A., 1992; Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

<sup>28</sup> Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N., 2010.

Los resultados de los grupos focales mostraron además que la participación no puede basarse exclusivamente en formatos formales de consulta verbal. Los niños más pequeños, y aquellos con barreras lingüísticas, cognitivas o relacionadas con la confianza, a menudo requieren enfoques visuales, colectivos y emocionalmente seguros para participar de manera significativa<sup>29</sup>.

En respuesta a estas limitaciones, el SCM adopta una concepción circular de la participación. En lugar de un momento único de consulta, el SCM concibe la participación como un proceso continuo: los niños identifican los problemas, los analizan de forma colaborativa, comunican sus puntos de vista y reciben respuestas transparentes y responsables que sirven de base para su participación futura.

Esta lógica circular sustenta el SCM y da forma a sus cuatro fases interconectadas: PERCIBIR, EXPLORAR, HABLAR y EVALUAR.

### 2.3.2 Los Cuatro Puntos de Brújula del mecanismo SOCRATES (SCM)

El Mecanismo Brújula SOCRATES se articula en torno a cuatro fases interrelacionadas — PERCIBIR, EXPLORAR, HABLAR y EVALUAR— que, en conjunto, conforman un proceso de participación circular. En lugar de funcionar como pasos aislados, estas fases representan dimensiones interrelacionadas de la experiencia participativa a través de las cuales los niños refuerzan gradualmente su confianza, su capacidad de acción y su implicación con sus comunidades y los procesos de toma de decisiones.

El modelo está diseñado para reflejar cómo los propios niños viven la participación<sup>30</sup>. Los resultados del grupo de discusión revelaron que los niños no abordan la participación ciudadana a través de una lógica institucional abstracta, sino a través de experiencias vividas, relaciones, emociones e interacciones cotidianas<sup>31</sup>. Por lo tanto, Compass convierte la participación en un proceso centrado en el niño y adaptado a su nivel de desarrollo.

**PERCIBIR** representa el punto de partida. En esta fase, los niños y niñas identifican problemas, situaciones o experiencias que afectan a su vida cotidiana y a sus comunidades. El SCM reconoce que los niños perciben los problemas principalmente a través de la observación

<sup>29</sup> United Nations Committee on the Rights of the Child., 2009; Lansdown G (2010) The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.

<sup>30</sup> Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

<sup>31</sup> Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>; James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>.

directa, las respuestas emocionales y las experiencias vividas, más que mediante conceptos políticos abstractos. El propósito de esta fase es apoyar a los niños y niñas para que reconozcan que sus experiencias y observaciones cotidianas son puntos de partida legítimos para la participación.

**EXPLORAR** se centra en profundizar la comprensión mediante la reflexión y la investigación colaborativa. Los niños y niñas avanzan más allá de las reacciones inmediatas para explorar causas, perspectivas y posibles soluciones. Los grupos focales destacaron que la exploración es más efectiva cuando es creativa, interactiva y colectiva, en lugar de ser exclusivamente formal o basada únicamente en el debate.

**HABLAR** representa la fase en la que los niños y niñas comunican ideas, preocupaciones y propuestas a adultos y responsables de la toma de decisiones. La incidencia dentro del SCM no se aborda como un desempeño individual o un debate formal, sino como un diálogo intergeneracional acompañado y apoyado. Los hallazgos muestran que los niños prefieren formas de comunicación colectivas, preparadas y emocionalmente seguras al interactuar con figuras de autoridad<sup>32</sup>.

**EVALUAR** se centra en la reflexión, la retroalimentación y la rendición de cuentas<sup>33</sup>. Los niños y niñas consideran cómo fueron recibidas sus contribuciones y cuál fue el impacto resultante. Los grupos focales destacaron de forma consistente que la retroalimentación es fundamental para la percepción que tienen los niños sobre una participación significativa, especialmente cuando los adultos proporcionan explicaciones claras y respetuosas.

En conjunto, los cuatro puntos de la brújula forman un **ciclo participativo continuo** y no una secuencia fija de actividades. Cada fase alimenta a la siguiente, mientras que la calidad de la fase EVALUAR influye directamente en la disposición futura de los niños y niñas para PERCIBIR, EXPLORAR, HABLAR y volver a implicarse. Esta estructura circular fortalece la capacidad de acción a largo plazo, la confianza y el sentido de pertenencia democrática.

### 2.3.3 Circularidad, Bucles de Retroalimentación, y la Reconstrucción de Agencia

Una innovación central del Mecanismo Brújula SOCRATES reside en su comprensión circular de la participación. A diferencia de los modelos lineales, que concluyen una vez que los niños y niñas expresan sus opiniones, el SCM reconoce que la participación solo se vuelve significativa cuando los niños reciben respuestas visibles, comprensibles y responsables por parte de los adultos y las instituciones.

<sup>32</sup> Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.

<sup>33</sup> Hart, R. A., 1992.

Los hallazgos de los grupos focales indican que los niños y niñas evalúan la participación no solo en función de si se les permitió hablar, sino también de lo que ocurre después. Por esta razón, la fase EVALUAR no constituye un paso final ni opcional. Por el contrario, se conecta directamente de nuevo con PERCIBIR, moldeando la disposición futura de los niños y niñas para participar y reforzando el ciclo participativo.

Dentro del SCM, la retroalimentación no se entiende simplemente como la comunicación de resultados, sino como una práctica participativa fundamental que fomenta el reconocimiento, la rendición de cuentas y la confianza mutua<sup>34</sup>. Cada experiencia participativa influye en la confianza, la motivación y el compromiso futuros, creando un proceso dinámico que se refuerza a sí mismo.

Mediante este enfoque, el SCM no solo facilita las actividades de participación individual<sup>35</sup> sino que también reconstruye gradualmente el sentido de autonomía de los niños. Al demostrar que sus puntos de vista pueden entablar un diálogo genuino con los adultos, las instituciones y los procesos comunitarios, los niños aprenden que sus aportaciones son significativas y tienen un impacto tangible.

### 2.3.4 Flexibilidad y adaptabilidad a Través de Contextos

El Mecanismo Brújula SOCRATES está diseñado como un marco flexible y adaptable, y no como un conjunto fijo de actividades. Los hallazgos de los grupos focales destacan que la participación infantil está condicionada por la edad, el desarrollo cognitivo, el contexto social, los niveles de confianza y el entorno específico en el que se desarrollan las actividades. En consecuencia, un enfoque único y estandarizado corre el riesgo de excluir a niños y niñas con necesidades diversas, diferentes estilos de comunicación y distintos niveles de experiencia previa.

Para responder a esta realidad, el SCM adopta una estructura modular y no prescriptiva, permitiendo que los facilitadores ajusten métodos, herramientas y niveles de complejidad según las características de cada grupo. Esta flexibilidad es especialmente importante en los tres grupos evolutivos identificados durante los grupos focales:

**Niños y niñas más pequeños (6–8 años):** La participación depende en gran medida de experiencias visuales, lúdicas y concretas. Los conceptos cívicos abstractos resultan difíciles

---

<sup>34</sup> Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>; Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.

<sup>35</sup> Shier, H., 2001.; Lundy, L., 2007.

en esta etapa, por lo que actividades como dibujos, juegos de rol, narración de historias, movimiento y materiales táctiles son esenciales para favorecer la participación<sup>36</sup>.

**Grupo de transición (8–10 años):** Este grupo se beneficia de una transición gradual entre el pensamiento concreto y el abstracto. Se fomenta el aprendizaje experiencial, los ejemplos guiados y la exploración colaborativa, manteniendo métodos visuales e interactivos como elementos centrales.

**Niños y niñas mayores (9–12 años):** Los niños muestran una mayor capacidad para la reflexión estructurada, la investigación colaborativa y la comunicación intencional con adultos y responsables de la toma de decisiones. Los enfoques creativos y basados en la interacción entre iguales siguen siendo importantes como métodos complementarios.

El SCM está diseñado para funcionar en diversos entornos educativos y sociales, incluyendo escuelas formales, espacios de educación no formal y contextos comunitarios. Los grupos focales destacaron diferencias entre escuelas públicas, entornos educativos bilingües o altamente estructurados y centros informales de actividades extraescolares, especialmente en relación con la confianza de los niños, su percepción de capacidad de acción y sus relaciones con los adultos. Esto subraya la necesidad de priorizar la adaptabilidad frente a la estandarización.

Por último, la inclusión y la accesibilidad están integradas en todo el diseño del SCM. Los niños y niñas que enfrentan barreras lingüísticas, dificultades cognitivas, menor confianza o situaciones sociales vulnerables pueden requerir apoyos adicionales para participar de manera significativa. El marco promueve formatos colectivos, entornos emocionalmente seguros, lenguaje simplificado e integración de métodos visuales, espaciales y experienciales, reduciendo la dependencia de la comunicación exclusivamente verbal y garantizando que todos los niños y niñas puedan participar plenamente.

### 2.3.5 El SCM como una infraestructura para construir la agencia

El SCM no está concebido principalmente para elaborar propuestas cívicas formales ni para simular procesos institucionales de toma de decisiones. Su objetivo principal es reforzar el sentido de autonomía de los niños y niñas mediante la creación de oportunidades

---

<sup>36</sup> Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>; Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

significativas para la expresión, el diálogo, la reflexión y la influencia en entornos accesibles, solidarios y receptivos<sup>37</sup>.

Los hallazgos de los grupos focales indican que los niños y niñas ya poseen una fuerte conciencia sobre la justicia, la seguridad, el bienestar y los problemas comunitarios que afectan su vida cotidiana. Sin embargo, muchos participantes expresaron dudas sobre si sus voces serían tomadas en serio por los adultos o las instituciones. Algunos se describieron a sí mismos como “demasiado pequeños” para generar un cambio o esperaban que los adultos ignoraran sus opiniones independientemente de lo que dijeran. Estos hallazgos ponen de relieve que una de las principales barreras para la participación no es la falta de interés, sino la limitada confianza en el valor y el impacto de las contribuciones infantiles.

En este contexto, el SCM aborda la participación como un proceso gradual de construcción de confianza y alfabetización participativa. A través de las cuatro fases de la brújula, se apoya a los niños y niñas para que reconozcan que sus experiencias y perspectivas son válidas, aprendan a explorar cuestiones de manera colaborativa, se comuniquen con otros de formas seguras y significativas, y comprendan cómo funciona en la práctica el diálogo con adultos e instituciones.

Es importante destacar que el marco no presenta a los niños y niñas como actores aislados que deban desenvolverse de manera independiente en los procesos participativos. Por el contrario, enfatiza el papel de las relaciones de apoyo, la expresión colectiva y el diálogo intergeneracional. La participación se entiende como un proceso compartido en el que los adultos actúan como facilitadores, oyentes y agentes que hacen posible la participación, en lugar de guardianes de la legitimidad.

El SCM también reconoce que una participación significativa está estrechamente vinculada a la confianza. Los niños y niñas tienen más probabilidades de implicarse cuando los adultos responden con respeto, se comunican de forma transparente y demuestran una consideración genuina hacia sus contribuciones. Por ello, el marco pone énfasis no solo en la capacidad de los niños para expresarse, sino también en la capacidad de los adultos para escuchar, explicar y proporcionar una retroalimentación responsable.

A través de este enfoque, el SCM contribuye a una cultura de participación más inclusiva y relacional, en la que los niños y niñas son reconocidos no como receptores pasivos de decisiones, sino como actores sociales legítimos capaces de contribuir a los debates que afectan sus vidas y sus comunidades.

---

<sup>37</sup> Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>; Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.  
[Development as freedom | Kuangalia](#).

### 3. Base de Evidencia: Entendimientos de Grupos Focales

El diseño del mecanismo brújula SOCRATES (SCM) se fundamenta no solo en marcos legales y teóricos, sino también en evidencias empíricas derivadas de las experiencias vividas por los niños y niñas. Este capítulo presenta la base empírica desarrollada a través de grupos focales transnacionales, proporcionando información sobre cómo los niños perciben sus derechos, las oportunidades de participación y las barreras que encuentran en diversos contextos europeos.

Los grupos focales fueron diseñados intencionadamente con un enfoque participativo, cualitativo y centrado en la infancia, garantizando que los datos reflejen experiencias auténticas y no suposiciones de los adultos. Al recoger las perspectivas de niños y niñas de múltiples países y contextos educativos, esta evidencia proporciona una base sólida para diseñar un marco participativo que sea inclusivo, adaptable y sensible a las diferencias evolutivas y contextuales.

Las siguientes secciones describen primero el enfoque metodológico utilizado para recopilar e interpretar los datos (Sección 3.1), y posteriormente presentan los principales hallazgos relacionados con las percepciones, necesidades y modos preferidos de participación de los niños y niñas (Sección 3.2). Las secciones posteriores examinan las barreras que dificultan una participación significativa (Sección 3.3) y concluyen con un análisis de las implicaciones para el diseño del SCM (Sección 3.4). Esta estructura garantiza una conexión clara entre la evidencia recopilada y el desarrollo práctico y conceptual del mecanismo brújula.

#### 3.1 Enfoque Metodológico

En esta sección se presenta el enfoque metodológico utilizado para construir la base empírica del Mecanismo Compass de Sócrates (SCM). La metodología no debe entenderse únicamente como una descripción de cómo se recopilaron los datos. Desempeña un papel más estratégico dentro del Marco, ya que explica cómo el SCM se basó en las experiencias vividas por los niños, en lugar de desarrollarse únicamente a partir de supuestos teóricos o interpretaciones adultas de la participación<sup>38</sup>.

El enfoque se diseñó para recoger las percepciones, las necesidades y los patrones de participación de los niños en diversos contextos europeos. Al mismo tiempo, debía mantenerse lo suficientemente estructurado como para permitir la comparación entre países, sin dejar de ser lo bastante flexible como para preservar la riqueza, la espontaneidad y la diversidad de la expresión de los niños. Este equilibrio entre estructura y apertura es especialmente importante en un proyecto como SOCRATES, cuyo objetivo no es solo

---

<sup>38</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

comprender lo que piensan los niños, sino también observar cómo participan, qué favorece su implicación y qué puede limitar su capacidad para expresarse de forma significativa.

### 3.1.1 Un diseño participativo y cualitativo

En todo el consorcio se adoptó un diseño de investigación cualitativo y participativo, utilizando los grupos de discusión como método principal para la recopilación de datos. Este enfoque se consideró especialmente adecuado porque permitía a los niños interactuar entre sí, intercambiar experiencias y reflexionar colectivamente sobre cuestiones relacionadas con la participación, los derechos, la vida en comunidad y las relaciones con los adultos<sup>39</sup>.

El uso de grupos focales también permitió observar la dinámica de grupo, y no solo las respuestas individuales. Esto fue importante porque la participación de los niños suele verse condicionada por la interacción con sus compañeros, sus niveles de seguridad, la confianza y el ambiente emocional del grupo. En este sentido, la metodología reflejaba los mismos principios en los que se basa el propio SCM: participación, diálogo, inclusión y construcción conjunta de significado<sup>40</sup>.

En todo el consorcio se llevaron a cabo grupos focales en distintos entornos educativos y sociales, tanto formales como no formales. Esta diversidad permitió recabar opiniones de niños y niñas que participaban en diferentes contextos institucionales, culturales y socioeconómicos. Por lo tanto, los resultados no representan una experiencia única o uniforme de participación, sino más bien un conjunto de patrones recurrentes y diferencias específicas de cada contexto que pueden servir de base para el desarrollo de un mecanismo adaptable.

### 3.1.2 Equilibrio entre estructura y flexibilidad

Una característica metodológica clave de los grupos focales fue el uso de un enfoque de conversación guiada. Las sesiones no se estructuraron como entrevistas rígidas, pero tampoco fueron totalmente abiertas. Los moderadores utilizaron preguntas temáticas para orientar el debate, dejando al mismo tiempo espacio para que los niños aportaran sus propias experiencias, ejemplos, inquietudes e interpretaciones.

Este equilibrio era importante por dos razones. Por un lado, garantizaba que todos los socios abordaran temas comparables, lo que permitía al consorcio identificar patrones comunes entre los distintos países. Por otro lado, permitía a los facilitadores adaptarse a la dinámica

---

<sup>39</sup> Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>40</sup> Morgan, D.L., 1997.

específica de cada grupo, incluyendo diferencias en cuanto a edad, estilo de comunicación, seguridad en sí mismos, capacidad de atención y contexto educativo.

Esta elección metodológica influye directamente en el diseño del SCM. Al igual que los grupos focales, el Compass requiere una estructura clara, pero no puede funcionar como un guion rígido. Debe proporcionar a los facilitadores una guía reconocible, al tiempo que les permite adaptar las herramientas, el lenguaje, el ritmo y los formatos de interacción a los niños con los que trabajan.

### 3.1.3 Implementación adaptada a la edad y sensible al contexto

La metodología se adaptó deliberadamente a los distintos grupos de edad y contextos de aplicación. Se prestó especial atención a los grupos de edad de 6 a 8 y de 9 a 12 años, sin dejar de reconocer que el desarrollo de los niños no siempre se ajusta a categorías fijas. Por lo tanto, los estilos de facilitación, las estrategias de comunicación y las actividades se ajustaron en función de la etapa de desarrollo de los niños, su preparación cognitiva y sus formas preferidas de expresión.

En la práctica, los niños más pequeños tendían a participar más fácilmente a través de métodos visuales, interactivos y basados en el juego. Los niños mayores eran, en general, más capaces de participar en actividades basadas en el debate, la reflexión colaborativa y la generación estructurada de ideas. Sin embargo, los grupos focales también mostraron que la edad por sí sola no determina las necesidades de participación. La confianza, la experiencia previa, el idioma, el entorno educativo y la dinámica de grupo también influyeron en la forma en que los niños participaban.

Por este motivo, los facilitadores crearon puntos de entrada al debate adecuados a la edad, asegurándose de que conceptos como los problemas comunitarios, el diálogo, la toma de decisiones y la participación siguieran siendo accesibles y significativos. La metodología confirma, por tanto, uno de los principios centrales del SCM: la participación no puede basarse en un modelo único para todos. Requiere vías diferenciadas y herramientas flexibles que puedan responder a las realidades de desarrollo y contextuales de cada grupo.

### 3.1.4 Creación de condiciones para una participación auténtica

La creación de un entorno seguro y propicio fue una prioridad metodológica fundamental a lo largo de todo el proceso de los grupos focales. La participación auténtica no solo depende de dar a los niños la oportunidad de expresarse, sino también de crear las condiciones para que se sientan cómodos, respetados y verdaderamente animados a aportar sus opiniones<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Varias decisiones metodológicas contribuyeron a este objetivo. El formato presencial ayudó a fomentar la confianza, la implicación y la interacción espontánea entre los participantes. En cada sesión participaron dos facilitadores, lo que permitió que uno guiara el debate mientras el otro supervisaba la dinámica del grupo, la inclusión y el bienestar de los niños. Esto resultó especialmente importante para garantizar que no se pasara por alto a los niños más callados o con menos confianza en sí mismos.

Los facilitadores también utilizaron estrategias de participación activa para animar a intervenir a los niños que, de otro modo, podrían haberse quedado en silencio. Esto incluía adaptar las preguntas, utilizar estímulos visuales o creativos, fomentar la interacción en pequeños grupos y mantener un ambiente en el que se aceptaran diferentes formas de expresión.

Estos elementos resultaron importantes porque los resultados de los grupos focales sugirieron repetidamente que la disposición de los niños a participar viene determinada por la confianza en los adultos, el miedo al juicio, la dinámica entre compañeros y las experiencias previas de haber sido escuchados o ignorados. Por lo tanto, la participación no puede limitarse a una simple invitación. Debe facilitarse mediante relaciones de apoyo, entornos inclusivos y procesos de interacción cuidadosamente diseñados.

### 3.1.5 Recogida de datos y enfoque interpretativo

La recopilación de datos se basó principalmente en las notas tomadas por los moderadores durante las sesiones de los grupos focales e inmediatamente después de estas. En lugar de recurrir a grabaciones formales, el consorcio dio prioridad a la creación de un entorno natural y acogedor en el que los niños pudieran interactuar libremente con sus compañeros y con los moderadores. Esta decisión tenía por objeto reducir la presión y fomentar una participación más espontánea<sup>42</sup>.

Las notas recogían temas recurrentes, preocupaciones comunes, declaraciones significativas, ejemplos ilustrativos y observaciones relacionadas con los niveles de participación y la dinámica de grupo. Tras cada sesión, los facilitadores recopilaban y reflexionaban sobre sus notas con el fin de organizar el material y preservar el significado de las aportaciones de los niños con la mayor precisión posible.

A nivel del consorcio, los datos cualitativos se reunieron mediante un análisis comparativo transnacional. Esto permitió identificar patrones que se repetían en diferentes países, así como diferencias determinadas por los contextos educativos, sociales, culturales e institucionales. El análisis también ayudó a poner de relieve las barreras recurrentes a la

---

<sup>42</sup> Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

participación y las condiciones que parecían favorecer una participación más segura y significativa.

La síntesis resultante constituye la base empírica del SCM. Garantiza que el mecanismo se base en las dinámicas de participación observadas y en las experiencias vividas por los niños, en lugar de basarse únicamente en modelos teóricos o en suposiciones de los adultos sobre cómo debería ser la participación.

### 3.1.6 Fortalezas metodológicas y valor estratégico

La metodología adoptada ofrece varias fortalezas para el desarrollo del SCM. En primer lugar, permite realizar comparaciones entre países respetando al mismo tiempo la diversidad contextual. Esto es importante porque el SCM está concebido para ser replicable en diferentes contextos europeos, aunque no para aplicarse exactamente de la misma manera en todos ellos.

En segundo lugar, la metodología está fuertemente centrada en la infancia. Prioriza las voces, experiencias y formas de expresión preferidas por los niños y niñas, garantizando que el Marco esté informado por lo que los propios niños expresaron y por la manera en que participaron durante las actividades. Esto ayuda a reducir el riesgo de diseñar herramientas basadas únicamente en expectativas adultas o interpretaciones institucionales de la participación.

En tercer lugar, la metodología refleja la propia lógica participativa del SCM. Los grupos focales no fueron solo una herramienta para recopilar información; también reflejaron principios de diálogo, inclusión, co-construcción y participación activa. En este sentido, el proceso de investigación anticipó algunas de las decisiones metodológicas que el SCM desarrolla posteriormente de manera más amplia.

El objetivo no era producir datos estadísticamente generalizables. Más bien, la metodología generó conocimientos cualitativos ricos y aplicables. Estos hallazgos resultan especialmente útiles para diseñar herramientas participativas, estrategias de facilitación y procesos adaptables que respondan a dinámicas reales de participación observadas a lo largo del proyecto.

### 3.1.7 Limitaciones y consideraciones de diseño

También deben reconocerse algunas limitaciones metodológicas, ya que son importantes tanto para interpretar los hallazgos como para el diseño del SCM. El uso de notas tomadas por los facilitadores ayudó a preservar un entorno natural y no intimidante, pero pudo haber limitado la recopilación de ciertos matices o formulaciones exactas utilizadas por los niños y niñas. Como ocurre en todas las metodologías basadas en grupos focales, las dinámicas

grupales también pueden haber influido en las contribuciones individuales, participando algunos niños de forma más activa que otros.

Los hallazgos también dependen del contexto. No deben interpretarse como representativos de manera universal de las experiencias de todos los niños y niñas en Europa. Más bien, proporcionan patrones indicativos y aprendizajes prácticos basados en los contextos específicos explorados a través de las actividades del proyecto.

Estas limitaciones no reducen el valor de los hallazgos. Al contrario, refuerzan una consideración clave para el diseño del SCM: el mecanismo debe seguir siendo flexible, adaptable y sensible a las características de cada grupo y contexto. Debe alentarse a los facilitadores a adaptar las herramientas, el lenguaje, el ritmo y las estrategias de participación según los niveles de desarrollo, las necesidades de comunicación y las dinámicas grupales de los niños y niñas.

### 3.1.8 Implicaciones operativas para el SCM

El enfoque metodológico proporciona una base sólida y práctica para el desarrollo del Mecanismo Brújula Sócrates. Al combinar una orientación estructurada con la flexibilidad y al dar prioridad a las experiencias vividas por los niños, garantiza que el Mecanismo Brújula Sócrates se base en dinámicas de participación reales observadas en diversos contextos europeos.

Y lo que es más importante, la metodología no solo indica qué debe abordar el SCM, sino también cómo debe diseñarse. Muestra la importancia de crear espacios seguros, adaptar los métodos de participación a la edad y al contexto, apoyar diferentes formas de expresión y reconocer que la participación de los niños depende de condiciones relacionales, emocionales y prácticas. Por lo tanto, estos principios se integran en el SCM como elementos operativos fundamentales, en lugar de tratarse como consideraciones secundarias.

## 3.2 Hallazgos Claves de las percepciones y necesidades de jóvenes

El mecanismo brújula SOCRATES se basa no solo en marcos jurídicos y teóricos, sino también en datos empíricos extraídos de las experiencias vividas por los niños. Los grupos de discusión organizados en los países participantes aportan información valiosa sobre cómo perciben los niños sus derechos, cómo entienden la participación, qué condiciones les hacen sentirse seguros o excluidos, y qué formas de participación consideran más significativas<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

Estos resultados son fundamentales, ya que contribuyen a garantizar que el SCM responda a necesidades reales y no a prioridades supuestas. En consonancia con un enfoque basado en los derechos humanos, la metodología tenía por objeto proporcionar a los niños un espacio seguro, inclusivo y significativo en el que expresar sus opiniones<sup>44</sup>. Por lo tanto, los resultados que se presentan en esta sección reflejan temas recurrentes identificados en distintos contextos, al tiempo que reconocen que las experiencias de los niños y niñas vienen determinadas por su edad, su entorno, sus antecedentes, su nivel de confianza y sus interacciones previas con adultos e instituciones.

### 3.2.1 Conciencia sobre los derechos

En todos los grupos de discusión, los niños parecían tener una conciencia parcial, pero significativa, de sus derechos. A menudo relacionaban los derechos con ideas generales de justicia, seguridad, respeto y protección, más que con conceptos jurídicos formales. Algunos niños eran capaces de identificar derechos concretos, como el derecho a la educación o el derecho a estar protegidos contra cualquier daño. Sin embargo, eran menos los niños que parecían reconocer la participación en sí misma como un derecho, en particular el derecho a participar en las decisiones que les afectan<sup>45</sup>.

Esto sugiere que existe una brecha entre el reconocimiento formal de los derechos de participación de los niños y la forma en que estos los perciben en su día a día<sup>46</sup>. Para el SCM, esta conclusión es importante porque no se puede dar por sentado que la participación sea algo evidente. Es posible que los niños necesiten actividades estructuradas y adecuadas a su edad que les ayuden a comprender no solo que tienen derechos, sino también que sus opiniones cuentan en los procesos de toma de decisiones. Por lo tanto, la educación en materia de derechos debería impartirse a través de ejemplos concretos, situaciones cotidianas y métodos participativos, de modo que los principios jurídicos cobren sentido en la vida cotidiana de los niños<sup>47</sup>.

### 3.2.2 Percepción de la participación

Los niños expresaron en repetidas ocasiones su deseo de compartir sus opiniones, especialmente sobre cuestiones que afectan directamente a su vida cotidiana. Entre ellas se encontraban las normas escolares, el ambiente en las aulas, las relaciones con sus compañeros, los espacios públicos y las actividades comunitarias. Al mismo tiempo, muchos niños parecían dudar de que los adultos se tomaran en serio sus opiniones<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>45</sup> United Nations, 1989, Art. 12.

<sup>46</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>47</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>48</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

En varios contextos, los niños describieron la participación como algo que puede darse de manera formal, pero que no siempre da lugar a cambios visibles. Expresiones como «nos preguntan, pero nada cambia» reflejaban la percepción de que los adultos pueden recabar las opiniones de los niños sin actuar en consecuencia ni explicar qué ocurre después. Esto indica que la disposición de los niños a participar está estrechamente relacionada con el hecho de que perciban o no la participación como algo significativo y con repercusiones<sup>49</sup>.

Para el SCM, este hallazgo refuerza la importancia de concebir la participación como un proceso continuo, en lugar de una consulta puntual. Los niños deben poder comprender por qué se les involucra, cómo se utilizarán sus aportaciones y qué tipo de respuesta pueden esperar. Por lo tanto, es esencial contar con canales de retroalimentación claros y un seguimiento visible para evitar reforzar la percepción de que se trata de una medida meramente simbólica<sup>50</sup>.

### 3.2.3 Espacios seguros

Un tema recurrente y de gran relevancia en todos los grupos de discusión fue la importancia de sentirse seguro a la hora de expresar opiniones. La seguridad se entendía no solo en términos físicos, sino también emocionales y sociales. Los niños mencionaron la necesidad de contar con entornos respetuosos y libres de juicios de valor, la confianza en los moderadores, la ausencia de acoso o burlas por parte de los compañeros, y la confidencialidad a la hora de tratar temas delicados<sup>51</sup>.

El temor a las reacciones negativas de los adultos, los compañeros o los familiares parecía limitar la participación en varios contextos. Algunos niños se mostraban reacios a hablar porque temían que se rieran de ellos, que los corrigieran, que los malinterpretaran o que los ignoraran. Esto sugiere que la participación no puede reducirse a dar a los niños la oportunidad de hablar. También requiere crear las condiciones para que se sientan lo suficientemente cómodos como para hacerlo<sup>52</sup>.

Por lo tanto, para el SCM, los espacios de participación seguros deben considerarse un requisito metodológico. Esto incluye contar con facilitadores capacitados, normas básicas claras, procedimientos de protección, formatos en grupos reducidos cuando sea pertinente y estilos de facilitación que reduzcan activamente el miedo al juicio. Un espacio seguro no se crea simplemente invitando a los niños a entrar en una sala; se crea a través de las relaciones, las normas, el tono, el ritmo y la atención a la dinámica de grupo<sup>53</sup>.

<sup>49</sup> European Commission, 2021.

<sup>50</sup> European Commission, 2021.

<sup>51</sup> European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

<sup>52</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>53</sup> European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

### 3.2.4 Inclusión y diversidad

Los resultados de los grupos focales indican que no todos los niños viven la participación de la misma manera. Los niños que se enfrentan a desventajas estructurales —como una discapacidad, un origen migratorio, una situación de vulnerabilidad socioeconómica, barreras lingüísticas o una menor confianza en sí mismos— pueden encontrarse con obstáculos adicionales a la hora de expresar sus opiniones<sup>54</sup>.

Algunos niños parecían tener menos oportunidades de participar, mientras que otros tenían dificultades para comprender las actividades debido a barreras lingüísticas, cognitivas o contextuales. En entornos grupales, los niños con menos confianza o con menos recursos comunicativos también pueden sentirse menos visibles o menos legitimados. Esta conclusión concuerda con el principio de no discriminación y refuerza la idea de que el acceso en igualdad de condiciones no es suficiente por sí solo<sup>55</sup>.

Por lo tanto, en el marco del SCM, la inclusión debe entenderse como una participación equitativa. Esto implica adaptar los métodos, las herramientas, el lenguaje y las estrategias de facilitación para garantizar que todos los niños puedan participar de forma significativa. Los materiales accesibles, los apoyos visuales, el trabajo en grupos reducidos, las formas alternativas de expresión y la atención proactiva a los niños marginados no son elementos adicionales, sino características fundamentales del mecanismo<sup>56</sup>.

### 3.2.5 Formas preferidas de participación

Los niños mostraron una clara preferencia por formatos de participación interactivos, creativos y atractivos, en lugar de los debates tradicionales dirigidos por adultos. Los juegos, los juegos de rol, el dibujo, la narración de cuentos, las herramientas digitales, los vídeos y los debates en pequeños grupos se señalaron con frecuencia como formatos que pueden hacer que la participación resulte más accesible y motivadora<sup>57</sup>.

La participación digital se percibía como un factor potencialmente empoderador, sobre todo cuando permitía a los niños expresarse de forma creativa o con cierto grado de distancia respecto a la exposición pública directa. Al mismo tiempo, los niños también parecían ser conscientes de los posibles riesgos para la seguridad en línea, lo que significa que los métodos digitales deben utilizarse con cautela y con las medidas de protección adecuadas<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>55</sup> United Nations, 1989; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>56</sup> European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>57</sup> European Commission, 2021.

<sup>58</sup> European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

Estas preferencias sugieren que el SCM debería adoptar enfoques de participación mixtos y multimodales. Las herramientas presenciales, como los dibujos, los mapas, los juegos de rol y los debates en grupo, pueden combinarse con formatos digitales sencillos cuando sea conveniente. El objetivo no es utilizar las herramientas creativas o digitales como elementos decorativos, sino ampliar las formas en que los niños pueden comunicarse, especialmente cuando el debate verbal por sí solo puede excluir a algunos participantes<sup>59</sup>.

### 3.2.6 Confianza y relaciones con los adultos

La calidad de las relaciones entre los niños y los adultos se reveló como un factor clave que influye en una participación significativa. Los niños se mostraban más dispuestos a participar cuando los adultos les escuchaban activamente, evitaban juzgarlos, les respondían con respeto y se comunicaban con franqueza. Por el contrario, los enfoques jerárquicos, despectivos o autoritarios parecían mermar la confianza de los niños y su disposición a contribuir<sup>60</sup>.

La confianza parece desarrollarse con el tiempo, más que a través de consultas puntuales. Los niños necesitan percibir coherencia entre lo que dicen los adultos y lo que hacen. Si los adultos invitan a los niños a participar, pero no les escuchan con atención, no les explican las decisiones o no les ofrecen un seguimiento, la confianza puede verse mermada. Si los adultos responden con paciencia, claridad y respeto, es más probable que los niños consideren que participar merece la pena<sup>61</sup>.

Para el SCM, esto significa que el desarrollo de capacidades de los educadores, facilitadores y otros adultos es esencial. Los adultos necesitan habilidades prácticas en comunicación centrada en el niño, escucha activa, facilitación de grupos, explicación accesible y retroalimentación. Su función no es solo gestionar las actividades, sino crear las condiciones relacionales que permitan que la participación sea significativa<sup>62</sup>.

### 3.2.7 Relación entre participación y bienestar

Los niños solían relacionar la participación con el bienestar emocional, la confianza y el sentido de pertenencia. El hecho de que se les escuche y se les tome en serio puede hacer que los niños se sientan valorados, incluidos y más motivados para participar en la vida escolar o comunitaria. Por lo tanto, la participación puede favorecer no solo el aprendizaje democrático, sino también aspectos más amplios del bienestar y la inclusión<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> European Commission, 2021.

<sup>60</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>61</sup> European Commission, 2021.

<sup>62</sup> European Commission, 2021.

<sup>63</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

Este hallazgo sugiere que la participación no debe entenderse únicamente como una práctica cívica o procedimental. También tiene una dimensión protectora y de desarrollo. Cuando los niños perciben que su opinión cuenta, pueden desarrollar una mayor confianza, vínculos sociales más sólidos y una relación más positiva con el entorno que les rodea<sup>64</sup>.

Para el SCM, esto significa que la participación debe entenderse tanto como un derecho como un proceso que puede contribuir al bienestar. Por lo tanto, las actividades deben prestar atención no solo a lo que dicen los niños, sino también a cómo la participación influye en su sensación de confianza, reconocimiento y pertenencia<sup>65</sup>.

### 3.2.8 Necesidades transversales identificadas e implicaciones

En todos los grupos de discusión surgieron de forma sistemática varias necesidades fundamentales, que constituyen una base empírica importante para el SCM. Los niños expresaron la necesidad de reconocimiento, ya que deseaban que sus opiniones fueran escuchadas y valoradas. También manifestaron la necesidad de ejercer influencia, con la esperanza de que sus aportaciones pudieran dar lugar a algún tipo de respuesta o cambio visible. La claridad fue otra necesidad recurrente: los niños deben comprender por qué participan, qué se espera de ellos y qué se hará con sus aportaciones<sup>66</sup>.

El apoyo también se reveló como un factor esencial. Los niños pueden necesitar orientación, ánimo, habilidades y seguridad para participar con confianza. Por último, la equidad fue una cuestión transversal, ya que las oportunidades de participación de los niños no deben depender de su origen, capacidad, confianza o posición social<sup>67</sup>.

En conjunto, estas necesidades apuntan a varias implicaciones para el SCM. La participación debe integrarse como un proceso continuo y transparente, en lugar de una actividad puntual. El marco debe proporcionar herramientas adaptadas a los niños, flexibles y adecuadas a su edad. Las estructuras de participación deben ser inclusivas y accesibles, con mecanismos de retroalimentación y rendición de cuentas que hagan visible el impacto de las contribuciones de los niños. Los adultos que trabajan con niños también deben recibir apoyo mediante el desarrollo de capacidades, de modo que puedan facilitar el diálogo, la confianza y la toma de decisiones compartida de manera eficaz<sup>68</sup>.

En general, los datos indican que los niños y niñas están dispuestos a participar y son capaces de hacerlo, pero que existen barreras sistémicas, relacionales y metodológicas que pueden limitar el pleno ejercicio de sus derechos de participación. El SCM integra estas conclusiones

<sup>64</sup> European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>65</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>66</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

<sup>67</sup> European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>68</sup> European Commission, 2021.

mediante la creación de un marco en el que las opiniones de los niños y niñas no solo se recogen, sino que se respaldan, se difunden, se tienen en cuenta y se vinculan con los entornos y sistemas que afectan a sus vidas<sup>69</sup>.

### 3.3 Barreras a la participación y el compromiso con autoridades

Antes de analizar los obstáculos concretos identificados en los grupos focales, es importante reconocer que las experiencias de participación de los niños y niñas vienen determinadas por una compleja interacción de factores emocionales, relacionales, cognitivos y estructurales. En todos los países participantes, se observan ciertos retos recurrentes, entre los que se incluyen las dificultades para comprender los procesos institucionales, el miedo al juicio ajeno, el acceso desigual a las oportunidades y las variaciones en la dinámica de grupo<sup>70</sup>. Por lo tanto, en esta sección se presentan las barreras tal y como se observaron e interpretaron durante las actividades, destacando los patrones que pueden afectar a los niños de manera diferente en función de su edad, su seguridad en sí mismos, su experiencia previa, su origen social y los factores contextuales. El objetivo es ofrecer una visión matizada de los factores que influyen en la participación y servir de base para el diseño del SCM de manera que resulte receptivo, inclusivo y adaptable.

#### 3.3.1 Entendiendo la brecha de participación a través de experiencias de jóvenes

A partir de los grupos focales realizados en Austria, Grecia, Italia, Rumanía y España, la brecha entre el derecho de los niños a participar y su experiencia real no parece deberse a una falta de interés o de voluntad de contribuir. En todos los contextos, los niños expresaron de manera sistemática curiosidad, opiniones firmes y el deseo de mejorar su entorno. Las barreras parecen surgir, en cambio, de la interacción entre la inseguridad emocional, los sistemas inaccesibles, las culturas institucionales y unos métodos de participación que no se adaptan plenamente a la realidad de los niños.

Los datos de los grupos focales sugieren que las barreras a la participación rara vez operan de forma aislada. Los retos técnicos pueden amplificar la inseguridad emocional, mientras que la inaccesibilidad institucional puede contribuir a sentimientos de impotencia. Las dinámicas de grupo negativas a veces disuaden a los niños de hablar, incluso cuando existen oportunidades formales. Esta combinación crea una «brecha de participación», en la que se puede invitar a los niños a contribuir, pero no se les permite hacerlo de manera sistemática de una forma segura, comprensible y significativa<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

<sup>70</sup> European Commission, 2021.

<sup>71</sup> Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

Los resultados indican que estas barreras afectan a los niños de manera diferente en función de su edad, su nivel de confianza, sus experiencias previas de participación, su origen social y la dinámica de grupo. Por lo tanto, la participación debe abordarse como la creación de condiciones en las que los niños se sientan lo suficientemente capaces, legitimados y seguros como para participar.

### 3.3.2 Barreras Cognitivas y Técnicas: La trampa de complejidad y jerga

La accesibilidad lingüística y conceptual se reveló como un factor clave que limitaba la implicación. Los niños solían desconectarse cuando los procesos de participación se basaban en un vocabulario abstracto, institucional o centrado en los adultos que no se explicaba ni se contextualizaba lo suficiente<sup>72</sup>. En Austria, los facilitadores señalaron que incluso conceptos cívicos básicos, incluidas las referencias a autoridades locales o actores institucionales, eran a veces mal comprendidos por los participantes más jóvenes. En ocasiones, los niños y niñas interpretaban estos conceptos a través de referencias personales no relacionadas o permanecían en silencio para evitar parecer confundidos. Se observaron patrones similares en España, especialmente entre los niños más pequeños, que encontraban dificultades en actividades de participación relacionadas con roles institucionales, procedimientos cívicos o procesos de toma de decisiones cuando estos no se explicaban mediante ejemplos concretos.

La confusión solía manifestarse de forma sutil, a través de la falta de implicación, la distracción, el silencio o comportamientos disruptivos. Los niños y niñas que no comprendían completamente una actividad a menudo se desvinculaban sin expresar explícitamente sus dificultades. Esto sugiere que una baja participación no indica necesariamente falta de motivación, sino que puede reflejar una adaptación insuficiente de los conceptos utilizados.

La accesibilidad técnica va más allá de simplificar el lenguaje. Los niños y niñas parecen beneficiarse de procesos participativos que ofrecen apoyos cognitivos progresivos, conectando ideas cívicas abstractas con experiencias cotidianas, entornos familiares o ejemplos concretos. En España, las actividades vinculadas a espacios escolares, parques o problemas visibles de la comunidad parecían generar una mayor implicación que los debates abstractos sobre gobernanza o instituciones. Por lo tanto, las herramientas de participación pueden funcionar no solo como instrumentos de consulta, sino también como mecanismos que traducen el lenguaje institucional a las realidades cotidianas de los niños y niñas<sup>73</sup>.

### 3.3.3 Barreras Emocionales y Relacionales: El temor de juicio adulto

En todos los países, los niños describieron la participación como algo emocionalmente arriesgado cuando las interacciones con los adultos se percibían como evaluativas, jerárquicas o impredecibles. El miedo al juicio de los adultos parecía constituir una barrera importante.

<sup>72</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>73</sup> Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

En Grecia, los niños expresaron su preocupación por decir algo «incorrecto», ser corregidos en público o que se les considerara «tontos». A menudo se percibía a los adultos como impacientes o desdeñosos, sobre todo cuando los niños tenían dificultades para expresar sus ideas. En Italia, los niños percibían que los adultos, de forma natural, daban menos valor a sus opiniones, lo que desalentaba la participación antes incluso de que comenzara. A veces, los niños se autocensuraban, simplificaban sus ideas o evitaban hablar cuando anticipaban que sus aportaciones no se tomarían en serio.

Estos hallazgos sugieren que la seguridad emocional es un requisito previo para la participación. Los niños eran más propensos a contribuir cuando los facilitadores demostraban una escucha activa, paciencia, curiosidad y un comportamiento no crítico<sup>74</sup>. En Grecia, los participantes destacaron comportamientos relacionales que les ayudaban a sentirse respetados, como mantener el contacto visual, formular preguntas de seguimiento, evitar interrupciones y responder con calma ante la incertidumbre o los errores. La participación parece estar profundamente vinculada a las relaciones interpersonales, y los enfoques metodológicos por sí solos pueden no ser suficientes para superar comportamientos adultos que refuercen jerarquías o generen intimidación. Por ello, los facilitadores necesitan tanto competencias técnicas como habilidades relacionales para apoyar una participación verdaderamente inclusiva<sup>75</sup>.

### 3.3.4 Dinámicas de Pares y la necesidad de espacios de participación segura

Las barreras para la participación también surgen de las dinámicas horizontales entre los propios niños y niñas. En Rumanía y Grecia, los participantes señalaron que sentían miedo a ser objeto de burlas, críticas o juicios por parte de sus compañeros, especialmente en grupos numerosos. Esta preocupación era más evidente entre los niños más reservados o aquellos con menor influencia social dentro del grupo. En Austria, los facilitadores observaron que cuando algunos participantes más dominantes ridiculizaban o desacreditaban a otros, los niños más tímidos tendían a retirarse de la actividad, concentrándose la participación en quienes tenían mayor confianza.

Estos hallazgos sugieren que la participación debe entenderse como una dinámica grupal que requiere una facilitación activa y no una simple moderación pasiva. Los espacios seguros de participación parecen depender de una facilitación intencionada, una gestión cuidadosa de las dinámicas grupales y el refuerzo de normas de interacción respetuosas<sup>76</sup>. Los formatos de trabajo en pequeños grupos, de entre tres y cinco niños, demostraron de forma consistente reducir la ansiedad y aumentar la participación, mientras que la elaboración conjunta de

---

<sup>74</sup> Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>75</sup> Lundy, L., 2007.

<sup>76</sup> Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

normas relacionadas con la escucha, el respeto y la aceptación de los errores contribuyó a crear entornos emocionalmente más seguros y predecibles.

### 3.3.5 Barreras Estructurales e Institucionales

Los factores estructurales también parecen limitar la participación, incluso cuando los niños y niñas están motivados para involucrarse. En Austria y España, los niños expresaron con frecuencia incertidumbre sobre qué instituciones eran responsables de abordar los problemas de la comunidad o cómo podían ponerse en contacto con los responsables de la toma de decisiones. Muchos carecían de conocimientos sobre las competencias institucionales y los canales de participación existentes, lo que contribuía a una sensación de distancia respecto a las instituciones.

En Grecia, los horarios escolares rígidos y el tiempo limitado destinado a este tipo de actividades representaban una barrera adicional para la participación. Las actividades participativas competían con las exigencias curriculares, lo que a menudo daba lugar a procesos apresurados o a una implicación superficial por parte de los participantes.

Estos hallazgos sugieren que una participación significativa puede requerir estructuras visibles, accesibles y continuas, respaldadas institucionalmente mediante una adecuada asignación de tiempo, la preparación de los facilitadores y el compromiso de las organizaciones implicadas. Sin esta continuidad estructural, la participación parece depender de la motivación individual de algunos adultos, en lugar de estar integrada como una práctica democrática consolidada<sup>77</sup>.

### 3.3.6 La trampa de agencia y desilusión con la participación

Un hallazgo transversal importante está relacionado con la percepción que tienen los niños y niñas sobre su capacidad para generar cambios. Muchos expresaron dudas acerca de si los adultos realmente escucharían sus opiniones o actuarían en consecuencia. En Rumanía, esto se manifestaba a veces como una duda internalizada sobre sí mismos, ya que algunos niños creían que eran “demasiado pequeños” para marcar una diferencia. En Austria y Grecia, los niños de mayor edad mostraron un escepticismo más explícito hacia las instituciones y las respuestas de los adultos, esperando que sus ideas fueran ignoradas o tratadas de manera superficial. Las experiencias previas de no haber sido escuchados contribuyeron a la percepción de una participación meramente simbólica.

Esta “brecha de capacidad de acción” parece afectar la motivación incluso antes de que la participación comience. Los niños y niñas destacaron que recibir explicaciones honestas, un seguimiento visible y evidencias de que los adultos habían considerado seriamente sus

---

<sup>77</sup> European Commission, 2021.

aportaciones era más importante que ver todas sus ideas aceptadas<sup>78</sup>. La participación y la confianza parecen reforzarse mutuamente: cuando los niños perciben una consideración genuina y una comunicación transparente, es más probable que vuelvan a implicarse en futuros procesos participativos; por el contrario, las respuestas simbólicas o la ausencia de respuesta parecen reducir su disposición a participar<sup>79</sup>.

### 3.3.7 Barreras afectando a niños vulnerables y marginalizados

Las barreras a la participación se ven aún más agravadas para los niños y niñas que enfrentan vulnerabilidades adicionales, como barreras lingüísticas, diferencias cognitivas, discapacidad, experiencias migratorias o situaciones de desventaja socioeconómica<sup>80</sup>. En Austria, los facilitadores observaron que algunos niños con antecedentes migratorios tenían dificultades para seguir las discusiones desde el inicio. Aunque en un primer momento podían parecer tímidos o reservados, esta actitud reflejaba a menudo una comprensión limitada de los contenidos. Las barreras lingüísticas y cognitivas parecen generar exclusión cuando las actividades participativas no se adaptan y apoyan de manera continua.

La inclusión no puede considerarse un componente añadido, sino que la accesibilidad debe integrarse desde el diseño mismo de la participación<sup>81</sup>. Las estrategias de comunicación multimodal —incluyendo apoyos visuales, actividades experienciales, explicaciones simplificadas, demostraciones, repeticiones y formas alternativas de expresión— parecen esenciales para garantizar una participación significativa<sup>82</sup>. Los niños y niñas de origen migrante también pueden experimentar desconfianza hacia las instituciones o una falta de familiaridad con las culturas de participación, lo que hace que la construcción de relaciones de confianza sea un elemento fundamental. Asimismo, factores socioeconómicos, como el acceso limitado a herramientas digitales o a medios de transporte, también influyen en la participación y requieren medidas de adaptación proactivas que vayan más allá de la inclusión formal.

### 3.3.8 Dinámicas de género y estilos de participación

El género no parece determinar los temas que preocupan a los niños y niñas, pero sí puede influir en los estilos de participación, los patrones de comunicación y las dinámicas grupales. En Rumanía, los niños tendían a participar de manera más espontánea en los intercambios verbales, mientras que las niñas se involucraban más a través de actividades estructuradas y visuales. En Grecia, las niñas mostraban con mayor frecuencia estilos de comunicación

---

<sup>78</sup> Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

<sup>79</sup> Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

<sup>80</sup> European Commission, 2021.

<sup>81</sup> European Commission, 2021.

<sup>82</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

colaborativos, construyendo sobre las ideas de sus compañeros y buscando el consenso, mientras que los niños tendían más a interrumpir o competir por los turnos de palabra.

Las desigualdades en la participación suelen estar menos relacionadas con el género en sí mismo que con la interacción entre estilos de comunicación dominantes y más reservados. En Austria y España, las composiciones desequilibradas de los grupos intensificaban estas dinámicas, observándose que las niñas en grupos con predominio masculino tendían a mostrarse más reservadas.

Estos hallazgos indican que una facilitación activa, el establecimiento de turnos de palabra estructurados, el trabajo en grupos reducidos, las actividades colaborativas y la utilización de diversos métodos de comunicación son elementos importantes para garantizar la accesibilidad a diferentes estilos de participación. La igualdad en la participación no implica necesariamente contribuciones idénticas; los marcos participativos deben reconocer y valorar por igual las múltiples formas de expresión<sup>83</sup>.

### 3.4 Implicaciones del diseño del SCM

La evidencia cualitativa recopilada a través de los grupos focales transnacionales y analizada en las secciones anteriores ofrece importantes orientaciones metodológicas para el diseño del Mecanismo Compass SOCRATES (SCM). Aunque los hallazgos no deben interpretarse como exhaustivos ni estadísticamente representativos de las experiencias de todos los niños y niñas en Europa, proporcionan una sólida base empírica para identificar las condiciones que parecen favorecer una participación significativa, inclusiva y sensible a las necesidades de la infancia<sup>84</sup>.

En conjunto, los resultados sugieren que el SCM no debe diseñarse como un modelo de consulta rígido, sino como un marco participativo flexible, basado en las experiencias reales de los niños y niñas. La evidencia pone de manifiesto que la participación infantil depende no solo de la oportunidad de expresar opiniones, sino también de la existencia de seguridad emocional, un lenguaje accesible, comportamientos de apoyo por parte de los adultos, dinámicas grupales inclusivas, vías visibles de acceso a los responsables de la toma de decisiones y mecanismos claros de retroalimentación una vez finalizado el proceso participativo<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>84</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

<sup>85</sup> Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

Sobre esta base, las siguientes implicaciones de diseño traducen la evidencia obtenida en los grupos focales en orientaciones operativas para el desarrollo del Marco SCM y del posterior Toolkit.

### 3.4.1 De la consulta al fortalecimiento de la capacidad de acción

El SCM está concebido principalmente como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de acción de los niños y niñas, más que como una simple herramienta de consulta. En los países participantes, una de las barreras recurrentes identificadas no parece ser la falta de ideas por parte de los niños, sino su limitada percepción de poder influir realmente en las decisiones. Muchos expresaron sentirse “demasiado pequeños”, poco creíbles o con escasas posibilidades de ser tomados en serio por los adultos y las instituciones. Esto sugiere que el SCM debe crear condiciones que ayuden a los niños y niñas a desarrollar progresivamente su confianza, reconocer el valor de sus perspectivas y percibir la participación como un proceso capaz de generar respuestas y cambios<sup>86</sup>.

En la práctica, esto implica que las fases iniciales del Compass deben prestar especial atención a la seguridad psicológica, la construcción de confianza y la preparación del grupo. Antes de pedir a los niños que identifiquen problemas, los exploren o formulen propuestas, los facilitadores pueden necesitar apoyo para crear espacios seguros, definir conjuntamente normas básicas de convivencia y gestionar las dinámicas grupales. Esto es especialmente importante para los niños más tímidos, aquellos con menor confianza en sí mismos o quienes puedan sentirse expuestos o vulnerables ante sus compañeros<sup>87</sup>.

Por ello, el diseño del SCM debe evitar tratar la participación como un momento aislado en el que simplemente se solicita la opinión de los niños. En su lugar, debe promover un proceso gradual mediante el cual los niños y niñas puedan reconocer que sus experiencias son importantes, explorar cuestiones junto a otros y comunicar sus perspectivas de formas que perciban como seguras, acompañadas y significativas.

### 3.4.2 De un modelo único para todos a una arquitectura modular y sensible a la edad

Los hallazgos sugieren que el SCM debe alejarse de un enfoque uniforme y adoptar una arquitectura **modular, híbrida y sensible a la edad**. Una metodología estandarizada puede no ser capaz de responder adecuadamente a la diversidad de edades, niveles de desarrollo cognitivo, estilos de comunicación, vulnerabilidades o contextos sociales presentes entre los niños y niñas. Por ello, el SCM debería permitir a los facilitadores combinar distintas herramientas —visuales, verbales, experienciales, creativas y digitales— en función de las características específicas de cada grupo<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

<sup>87</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

<sup>88</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

Para los niños más pequeños, especialmente aquellos de entre 6 y 8 años, las herramientas deben centrarse principalmente en traducir conceptos abstractos en experiencias concretas y familiares. Los apoyos visuales, los dibujos, las pegatinas, los juguetes, las actividades lúdicas y los métodos sencillos de expresión pueden hacer que la participación sea más accesible y reducir la dependencia de explicaciones exclusivamente verbales.

Para los niños y niñas en la franja de transición, aproximadamente entre los 8 y los 10 años, el SCM debería permitir formas de expresión corporales y espaciales, introduciendo gradualmente procesos más estructurados de reflexión sobre causas, consecuencias y posibles soluciones. Este grupo de edad requiere una flexibilidad particular, ya que los niños pueden diferir significativamente en su capacidad para pasar de experiencias concretas a razonamientos más abstractos.

En el caso de los niños mayores, especialmente entre los 9 y los 12 años, las herramientas pueden incorporar formas más estructuradas de investigación colaborativa, como entrevistas entre iguales, recopilación sencilla de evidencias, lluvias de ideas en grupo, presentaciones visuales o productos digitales. En este sentido, las herramientas digitales no deben entenderse como instrumentos técnicamente complejos, sino como apoyos que ayuden a los niños a organizar sus ideas, documentar observaciones y reducir la ansiedad asociada a la interacción directa con adultos.

Esta modularidad es esencial porque los resultados presentados en las secciones 3.1 y 3.2 muestran que la participación infantil está determinada no solo por la edad, sino también por factores como la confianza en uno mismo, el idioma, el contexto social, el entorno educativo y las experiencias previas de haber sido escuchados o ignorados. Por ello, el Toolkit debería ofrecer itinerarios adaptables y flexibles, en lugar de instrucciones rígidas y predeterminadas.

### 3.4.3 Lenguaje accesible y comprensión compartida

El SCM debe abordar de manera sistemática la barrera que supone el lenguaje institucional abstracto. Los hallazgos indican que los niños y niñas más pequeños, aquellos con dificultades cognitivas o lingüísticas, y los que provienen de contextos vulnerables pueden tener dificultades para comprender términos como autoridad pública, toma de decisiones, políticas públicas, viabilidad o limitaciones presupuestarias. Cuando estos conceptos no se explican de forma clara, los niños pueden desconectarse de la actividad, permanecer en silencio o mostrar comportamientos disruptivos que, en realidad, ocultan una falta de comprensión<sup>89</sup>.

Para responder a este desafío, el SCM puede adoptar un principio de **“desjerganización” del lenguaje**. Los facilitadores deberían recibir orientación para introducir los conceptos a través de ejemplos cotidianos, situaciones familiares y un lenguaje sencillo. Cada fase de la Brújula

---

<sup>89</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

debería partir de una base común y accesible, garantizando que todos los niños y niñas comprendan el propósito de la actividad, el papel de los adultos implicados y el significado de las acciones que se les invita a realizar<sup>90</sup>.

This is particularly relevant for the NOTICE and EXPLORE phases, where children need to move from their direct experience of a problem towards a more structured understanding of its causes and possible responses. Participation tools should therefore function not only as consultation instruments, but also as translation mechanisms between institutional language and children's everyday realities.

#### 3.4.4 Alfabetización institucional y orientación cívica local

The SCM should also respond to children's limited familiarity with institutional structures and concrete access points. The findings discussed in 3.3 suggest that the distance between children and decision-makers is not only emotional or relational, but also practical and cognitive. In some contexts, children were uncertain about which institution or adult actor would be responsible for a given issue, or had not previously considered that local authorities could play a role in listening to their concerns. This indicates that participation cannot rely only on children's willingness to speak; it also requires a basic understanding of the local civic and institutional environment<sup>91</sup>.

Esto resulta especialmente relevante en las fases NOTICE y EXPLORE, donde los niños necesitan avanzar desde la experiencia directa de un problema hacia una comprensión más estructurada de sus causas y de las posibles respuestas. Por ello, las herramientas de participación no deberían funcionar únicamente como instrumentos de consulta, sino también como mecanismos de traducción entre el lenguaje institucional y las realidades cotidianas de los niños y niñas.

Este componente debe desarrollarse de manera progresiva. Con los niños y niñas más pequeños, el enfoque debe centrarse en lugares familiares y cercanos, ayudándoles a comprender quién puede ayudarles a resolver problemas concretos en su escuela, parque, barrio o comunidad. Con los niños de mayor edad, el SCM puede introducir gradualmente niveles institucionales más complejos, incluyendo departamentos municipales, ayuntamientos, autoridades regionales u otros organismos públicos, siempre vinculándolos a ejemplos prácticos y situaciones de la vida real.

De este modo, el SCM no solo apoyaría a los niños y niñas para que expresen sus preocupaciones, sino que también les ayudaría a comprender dónde pueden abordarse esas inquietudes y cómo la participación ciudadana está conectada con las estructuras e instituciones que les rodean.

<sup>90</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

<sup>91</sup> European Commission, 2021.

### 3.4.5 Expresión colectiva y el papel de los adultos

El SCM debe priorizar la incidencia colectiva y las formas de expresión acompañadas. Los hallazgos sugieren que la interacción individual y no mediada con los responsables de la toma de decisiones puede generar ansiedad y desincentivar la participación, especialmente entre los niños y niñas con menor confianza en sí mismos o con poca experiencia previa en diálogos formales. Los niños suelen sentirse más seguros y legitimados cuando preparan y expresan sus opiniones de manera colectiva<sup>92</sup>.

Por ello, la fase SPEAK debería fomentar formas de expresión grupales, como juegos de rol, presentaciones ensayadas, producciones visuales, vídeos, mensajes colectivos o sesiones de diálogo facilitadas. Estos formatos pueden reducir la presión sobre cada niño de forma individual, al tiempo que fortalecen el apoyo entre iguales, la responsabilidad compartida y el sentido de pertenencia respecto al mensaje transmitido.

Al mismo tiempo, el papel de los adultos debe definirse cuidadosamente. Los adultos no deben sustituir la voz de los niños ni hablar en su nombre. Más bien, deben actuar como facilitadores, mediadores o garantes del proceso. Su función consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños puedan expresarse con confianza, acceder a canales de comunicación adecuados y garantizar que la interacción con los responsables de la toma de decisiones sea respetuosa, comprensible y segura<sup>93</sup>.

Esto implica también que los propios adultos necesitan preparación. Profesores, facilitadores, representantes locales y otros actores implicados deben comprender cómo escuchar activamente, formular preguntas aclaratorias, evitar un lenguaje descalificador y proporcionar respuestas de una manera que los niños puedan entender. Por tanto, la calidad de la escucha por parte de los adultos forma parte de la metodología en sí misma y no debe considerarse una condición externa al proceso.

### 3.4.6 Retroalimentación, rendición de cuentas y el “no explicado”

La fase WEIGH está concebida como un componente central del ciclo participativo y no como una etapa final u opcional. Los niños y niñas suelen esperar recibir una respuesta después de compartir sus opiniones y, en general, son capaces de aceptar un resultado negativo cuando este va acompañado de una explicación clara, respetuosa y comprensible. Lo que realmente debilita la confianza suele ser el silencio, las promesas vagas o los “sí” aparentes que no se traducen en acciones reales<sup>94</sup>.

Por ello, el SCM debería incorporar mecanismos que garanticen que los niños reciban información accesible sobre qué ocurrió con sus propuestas, por qué se tomaron

<sup>92</sup> Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>93</sup> Lundy, L., 2007.

<sup>94</sup> Lundy, L., 2007; Hart, 1992.

determinadas decisiones y si existe la posibilidad de llevar a cabo acciones parciales o alternativas. Esto implica que los adultos y las instituciones involucradas en el proceso deben contar con apoyo para comunicar sus decisiones utilizando un lenguaje adaptado a la infancia, explicar las limitaciones existentes sin recurrir a términos excesivamente técnicos y hacer visibles los cambios, incluso pequeños o parciales, que hayan surgido a partir de las contribuciones de los niños<sup>95</sup>.

La retroalimentación no debe entenderse como una mera formalidad procedimental. Constituye una de las principales condiciones para que la participación sea percibida como creíble y significativa. Cuando los niños reciben una respuesta visible y respetuosa, es más probable que comprendan la participación como un proceso con sentido y que mantengan su disposición a implicarse en futuros ciclos participativos. Por el contrario, cuando la participación da lugar al silencio o a respuestas poco claras, puede reforzar el desinterés y debilitar la confianza en el proceso.

### 3.4.7 De la evidencia al diseño metodológico

En conjunto, estas implicaciones concluyen la interpretación analítica de los hallazgos obtenidos en los grupos focales y sirven de puente hacia los capítulos metodológicos del Marco. Los resultados sugieren que el Mecanismo Compass SOCRATES debe desarrollarse como un modelo de participación flexible, inclusivo y cíclico, capaz de apoyar a los niños y niñas no solo para expresar sus opiniones, sino también para experimentar la escucha, la retroalimentación y la rendición de cuentas como elementos integrales del proceso participativo<sup>96</sup>.

Por lo tanto, el diseño del SCM debe mantenerse firmemente arraigado en las experiencias vividas por los niños y niñas, al mismo tiempo que aborda las barreras que pueden limitar la participación en la práctica: la falta de confianza, el lenguaje inaccesible, las dinámicas grupales desiguales, la distancia institucional, el miedo a ser juzgados y la ausencia de seguimiento.

En este sentido, la Brújula no se limita a organizar actividades. Más bien, crea un itinerario estructurado pero adaptable mediante el cual los niños y niñas pueden desarrollar progresivamente su capacidad de acción, comunicarse con los adultos y reconocer que sus perspectivas pueden formar parte de un diálogo significativo con los entornos, las instituciones y los sistemas que influyen en sus vidas.

## 4. La metodología SCM: Un Viaje Circular

<sup>95</sup> Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

<sup>96</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

Antes de detallar las cuatro fases de implementación, es importante ofrecer una visión general de la metodología SCM en su conjunto. La Brújula SOCRATES está concebida como un marco de participación flexible y cíclico que combina una orientación estructurada con la capacidad de adaptarse a diferentes edades, contextos y etapas del desarrollo infantil. Su objetivo es operacionalizar la participación no como una actividad puntual, sino como un proceso continuo en el que los niños y niñas se implican progresivamente, exploran, comunican sus ideas y reciben retroalimentación.

La metodología está diseñada para ser sensible a las experiencias vividas por los niños y niñas, promoviendo la inclusión, la capacidad de acción y la confianza, al tiempo que permite a los facilitadores adaptar los enfoques a las condiciones locales y a las necesidades específicas de cada grupo. Esta sección presenta en detalle las diferentes fases del SCM, mostrando cómo el ciclo favorece un recorrido participativo basado en la evidencia y en una práctica reflexiva.

#### 4.1 Los 4 Puntos de la Brújula: Un resumen del proceso circular (Notice (Percibir), Explore (Explorar), Speak (Hablar), Weigh (Evaluar))

El Mecanismo Brújula SOCRATES (SCM) operacionaliza la participación a través de cuatro fases estructuradas de implementación: NOTICE (Percibir), EXPLORE (Explorar), SPEAK (Hablar) y WEIGH (Evaluar). Cada una de estas fases cuenta con objetivos específicos, enfoques de facilitación, métodos participativos y resultados esperados. En conjunto, estas etapas apoyan la implicación progresiva de los niños y niñas a lo largo de todo el ciclo participativo, ayudándoles a pasar de la identificación de un problema a la reflexión sobre las respuestas recibidas<sup>97</sup>.

En lugar de prescribir un conjunto fijo de actividades, el SCM ofrece una estructura de implementación flexible que los facilitadores pueden adaptar según la edad de los participantes, sus estilos de comunicación, niveles de confianza y contextos locales. La metodología combina enfoques creativos, reflexivos, colaborativos y dialógicos con el fin de promover la participación de grupos diversos de niños y niñas, incluidos aquellos con menos oportunidades<sup>98</sup>.

Dentro del SCM, cada fase genera resultados concretos que alimentan la siguiente etapa del proceso. Los temas identificados durante la fase NOTICE se convierten en la base de la investigación colaborativa desarrollada en EXPLORE. Las ideas y propuestas elaboradas durante EXPLORE se comunican en la fase SPEAK, mientras que las reflexiones y respuestas surgidas en WEIGH sirven para orientar futuros ciclos de participación y posibles ajustes

<sup>97</sup> Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

<sup>98</sup> Shier, H., 2001; Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.

metodológicos. De este modo, la Brújula funciona como un ciclo continuo, y no como una secuencia de actividades aisladas<sup>99</sup>.

### **NORTH – NOTICE (Percibir): Reconocer y articular problemas**

La fase NOTICE funciona como el punto de entrada al ciclo de participación. Su objetivo principal es ayudar a los niños y niñas a identificar problemas, situaciones o experiencias que afectan a su vida cotidiana y a sus comunidades. En lugar de partir de conceptos cívicos abstractos o de temas políticos predefinidos, esta fase se centra en realidades concretas que los niños ya reconocen a través de su experiencia diaria<sup>100</sup>.

Las actividades de esta fase están diseñadas para apoyar la observación, el reconocimiento y la expresión de preocupaciones de forma accesible. En función de la edad y del contexto, los facilitadores pueden utilizar dibujos, narración de historias, actividades basadas en imágenes, tarjetas de emociones, mapeo grupal, juegos de rol, fotografía o ejercicios de discusión guiada. Para los niños más pequeños, los métodos pueden apoyarse más en lo visual y lo lúdico, mientras que los grupos de mayor edad pueden participar más fácilmente en discusiones colaborativas y ejercicios de priorización de problemas<sup>101</sup>.

Los grupos focales mostraron que los niños identifican con frecuencia problemas relacionados con el acoso, la exclusión, la justicia, el medioambiente, las normas escolares, los espacios públicos y la comunicación con los adultos. Por ello, la fase NOTICE ofrece oportunidades estructuradas para transformar observaciones personales en temas de discusión compartidos.

Los facilitadores son responsables de crear condiciones de participación seguras y de ayudar a los niños a expresar sus ideas con claridad, sin dirigirles hacia conclusiones predeterminadas. En esta fase, debe prestarse especial atención a las dinámicas de participación, a la inclusión de los niños más reservados y al establecimiento de acuerdos simples de comunicación dentro del grupo<sup>102</sup>.

Los principales resultados de la fase NOTICE son temas compartidos, preocupaciones priorizadas y preguntas iniciales que los niños y niñas desean explorar con mayor profundidad en la siguiente etapa del ciclo.

### **EAST – EXPLORE (Explorar): Investigación colaborativa y co-construcción**

---

<sup>99</sup> Shier, H., 2001.

<sup>100</sup> Tan, P., 2019.

<sup>101</sup> Tan, P., 2019.

<sup>102</sup> Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

La fase EXPLORE se centra en ayudar a los niños y niñas a investigar con mayor profundidad los problemas identificados durante NOTICE. El objetivo de esta etapa es apoyar la reflexión colaborativa, la comprensión de distintas perspectivas, la identificación de posibles causas y el desarrollo de respuestas o propuestas<sup>103</sup>.

Esta fase está diseñada como un proceso de investigación estructurado pero flexible, adaptado a las etapas de desarrollo de los niños y niñas. Los grupos focales demostraron que los niños participan de forma más efectiva en actividades de exploración cuando estas son interactivas, colaborativas y se apoyan en métodos visuales o experienciales, en lugar de basarse principalmente en largas discusiones verbales<sup>104</sup>.

Por ello, los facilitadores pueden utilizar metodologías como árboles de problemas, lluvias de ideas colaborativas, construcción de escenarios, observación guiada, juegos de rol, mapeo visual, talleres en pequeños grupos o actividades creativas de diseño. Los niños más pequeños pueden explorar los temas a través del movimiento, la narración o materiales táctiles, mientras que los niños mayores pueden participar de forma más estructurada en la reflexión, la comparación de ideas y la elaboración conjunta de propuestas.

La fase EXPLORE también permite a los niños organizar ideas de manera colectiva antes de comunicarlas al exterior. A lo largo de los grupos focales, los niños expresaron de forma consistente mayor confianza cuando participaban en grupo que de manera individual, especialmente al abordar temas sensibles o al preparar propuestas dirigidas a adultos. Por ello, la metodología prioriza la exploración apoyada entre iguales y los procesos de toma de decisiones compartida<sup>105</sup>.

Los facilitadores acompañan el proceso ayudando a estructurar las discusiones, gestionar el equilibrio de la participación dentro de los grupos y garantizar que todos los participantes tengan oportunidades de contribuir. Es importante destacar que el papel del facilitador no es ofrecer soluciones, sino guiar la reflexión y apoyar la investigación colaborativa<sup>106</sup>.

Los resultados de esta fase pueden incluir propuestas priorizadas, materiales visuales, soluciones identificadas, ideas de acción o recomendaciones colectivas que los niños y niñas deseen comunicar en la fase SPEAK.

## **SOUTH – SPEAK (Hablar): Comunicación y diálogo intergeneracional**

La fase SPEAK se centra en la comunicación entre niños, niñas y adultos. Durante esta etapa, los niños presentan las preocupaciones, ideas o propuestas desarrolladas en las fases

<sup>103</sup> Shier, H., 2001.

<sup>104</sup> Tan, P., 2009.

<sup>105</sup> Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

<sup>106</sup> Shier, H., 2001.

anteriores a audiencias más amplias, incluyendo docentes, familias, facilitadores, autoridades locales, representantes comunitarios u otros responsables de la toma de decisiones<sup>107</sup>.

El SCM concibe esta fase como un proceso de comunicación facilitado, más que como un ejercicio formal de debate. Los grupos focales mostraron que muchos niños experimentan ansiedad o inseguridad al hablar directamente con figuras de autoridad, especialmente en contextos desconocidos o altamente formales. Por este motivo, la metodología prioriza la preparación colectiva y el uso de formatos de comunicación adaptados a los niveles de confianza y estilos expresivos de los niños y niñas<sup>108</sup>.

En función del contexto, los niños pueden comunicar sus propuestas mediante carteles, presentaciones, dibujos, narraciones, exposiciones, cartas, vídeos, mensajes grabados, sesiones grupales de incidencia o reuniones facilitadas con adultos. Las herramientas digitales también pueden apoyar la preparación y organización de ideas, especialmente en el caso de los niños mayores.

Los facilitadores acompañan a los niños en la organización de las presentaciones, la preparación de materiales, la estructuración de los discursos y la gestión de las interacciones con los adultos. Su papel consiste en reducir las barreras a la participación, garantizando al mismo tiempo que los niños sigan siendo los principales comunicadores de sus propias ideas y propuestas<sup>109</sup>.

La fase SPEAK también crea oportunidades para el diálogo intergeneracional, en lugar de una comunicación unidireccional. Se espera que los adultos participantes escuchen de forma respetuosa, formulen preguntas aclaratorias y respondan utilizando un lenguaje accesible y adecuado al nivel de desarrollo de los niños<sup>110</sup>.

Los resultados esperados de esta fase incluyen propuestas comunicadas, sesiones de diálogo documentadas, presentaciones, campañas o intercambios entre niños y actores adultos.

### **WEST – WEIGH (Evaluar): Retroalimentación, reflexión y seguimiento**

La fase WEIGH se centra en la retroalimentación, la reflexión, la evaluación y el seguimiento. Dentro del SCM, la participación no se considera finalizada una vez que los niños han comunicado sus opiniones. En su lugar, esta fase garantiza que los niños reciban respuestas sobre cómo se han tenido en cuenta sus aportaciones y qué resultados han surgido del proceso<sup>111</sup>.

---

<sup>107</sup> Lundy, L., 2007.

<sup>108</sup> Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

<sup>109</sup> Shier, H., 2001.

<sup>110</sup> Lundy, L., 2007; Shier H., 2001.

<sup>111</sup> Lundy, L., 2007.

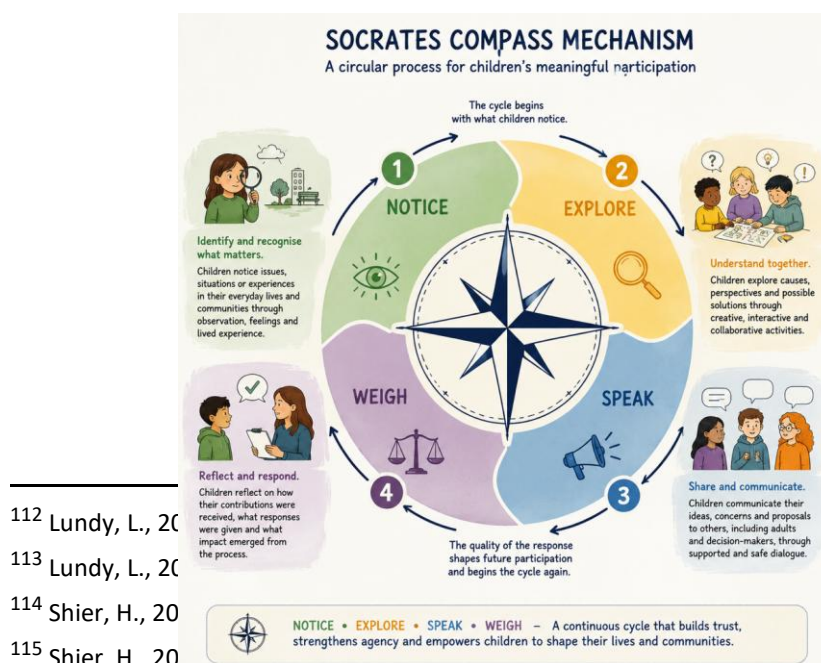
Los grupos focales demostraron de forma reiterada que los niños otorgan una gran importancia a una retroalimentación visible y comprensible. Los niños señalaron de manera consistente que pueden aceptar el desacuerdo o la no implementación de sus propuestas cuando las explicaciones se comunican de forma clara y respetuosa. Lo que parece debilitar la participación de manera más significativa es el silencio, la ambigüedad o la ausencia de una respuesta visible<sup>112</sup>.

Por este motivo, el SCM integra mecanismos estructurados de retroalimentación dentro de la fase WEIGH. Se anima a los facilitadores y a los actores adultos a proporcionar actualizaciones, explicaciones, reflexiones o ejemplos de las acciones emprendidas tras la participación de los niños. Las respuestas deben distinguir claramente entre propuestas aceptadas, ideas parcialmente implementadas y propuestas que no han podido llevarse a cabo, explicando las razones de cada resultado en un lenguaje accesible<sup>113</sup>.

La fase WEIGH también incluye la reflexión sobre el propio proceso participativo. Los niños evalúan qué les resultó significativo, difícil, útil o frustrante a lo largo del ciclo. Los facilitadores pueden utilizar círculos de reflexión, herramientas visuales de evaluación, tarjetas de retroalimentación, discusiones grupales o actividades creativas de reflexión, en función de la edad del grupo<sup>114</sup>.

Los resultados de esta fase pueden incluir retroalimentación documentada, resúmenes de evaluación, ajustes identificados para ciclos futuros y nuevos problemas o preocupaciones que surjan del proceso de reflexión. Estos resultados alimentan a su vez la planificación y la identificación de temas de la siguiente fase NOTICE, garantizando la continuidad entre los ciclos de participación<sup>115</sup>.

La relación circular entre los cuatro puntos de la Brújula se ilustra en la Figura 3, que muestra cómo cada fase contribuye a un ciclo continuo de participación.



<sup>112</sup> Lundy, L., 20

<sup>113</sup> Lundy, L., 20

<sup>114</sup> Shier, H., 20

<sup>115</sup> Shier, H., 20

**Figure 3. The SOCRATES Compass Mechanism.** The figure illustrates the four interconnected phases of the SCM — NOTICE, EXPLORE, SPEAK, and WEIGH — as a circular process for meaningful child participation. It shows how children move from identifying issues in their everyday lives to exploring them collaboratively, communicating their ideas to adults and decision-makers, and receiving feedback that informs future participation cycles.

## 4.2 Investigación de Acción Participativa (IAP): Empoderamiento de jóvenes como investigadores activos

La Investigación-Acción Participativa (IAP) es un enfoque de investigación colaborativa que posiciona a las personas directamente afectadas por una problemática como co-investigadores, en lugar de como sujetos pasivos. Se basa en la idea de que quienes viven una situación están a menudo en una posición privilegiada para investigar sus causas, comprender sus efectos y contribuir a la búsqueda de soluciones significativas.

A diferencia de los enfoques tradicionales de investigación, en los que los expertos externos suelen definir las preguntas, seleccionar los métodos y controlar la interpretación de los resultados, la IAP enfatiza la toma de decisiones compartida, la producción conjunta de conocimiento y una orientación clara hacia la acción para mejorar las condiciones reales de vida. En su esencia, la IAP se fundamenta en la indagación colectiva, el empoderamiento de los participantes, el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento y una orientación explícita hacia el cambio social<sup>116</sup>.

Dentro del Mecanismo Brújula SOCRATES, la IAP es especialmente relevante porque ofrece una base metodológica para tratar a los niños y niñas no solo como participantes, sino como intérpretes activos de sus propios entornos. Esto es coherente con el propósito general del SCM: apoyar a los niños y niñas para que observen, exploren, comuniquen y reflexionen sobre los temas que afectan a sus vidas.

### 4.2.1 La Investigación-Acción Participativa (IAP) como proceso cíclico

<sup>116</sup> Hoces, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).

Metodológicamente, la IAP suele describirse como un proceso cíclico o en “espiral”. Un modelo ampliamente utilizado distingue cuatro fases recurrentes: **planificar, actuar, observar y reflexionar**. Estas fases no se entienden como una secuencia rígida, sino como un ciclo repetido en el que el aprendizaje y la acción se retroalimentan de manera continua.

En la fase de planificación, los participantes y facilitadores identifican conjuntamente un problema, aclaran qué desean comprender o cambiar y deciden cómo proceder. Durante la fase de acción, la estrategia acordada se implementa en un contexto específico, como el aula, la escuela, un centro de actividades extraescolares o un espacio comunitario. La fase de observación implica recopilar información sobre lo que ocurre mediante métodos como entrevistas, discusiones grupales, dibujos, mapeo, observación u otras herramientas adaptadas a los niños y niñas. Finalmente, en la fase de reflexión, el grupo interpreta lo observado, analiza qué ha cambiado y decide si es necesario ajustar el plan.

Esta estructura cíclica está estrechamente alineada con el SCM. Los niños identifican un problema, lo exploran mediante la investigación colaborativa, comunican sus hallazgos o propuestas y, posteriormente, reflexionan sobre lo ocurrido. En este sentido, la IAP refuerza la idea de que la participación no es una actividad puntual, sino un proceso continuo de aprendizaje, acción y reflexión.

Esta estructura cíclica está estrechamente alineada con el SCM. Los niños identifican un problema, lo exploran mediante la investigación colaborativa, comunican sus hallazgos o propuestas y, posteriormente, reflexionan sobre lo ocurrido. En este sentido, la IAP refuerza la idea de que la participación no es una actividad puntual, sino un proceso continuo de aprendizaje, acción y reflexión<sup>117</sup>.

#### 4.2.2 Los niños y niñas como investigadores activos de sus propios entornos

Cuando la IAP se aplica con niños y niñas, puede ofrecer un marco concreto para empoderarlos como investigadores activos de sus propias vidas y entornos de aprendizaje. El empoderamiento, en este contexto, implica un cambio fundamental de perspectiva. Los niños no se consideran principalmente objetos de investigación, receptores de intervenciones adultas o fuentes de información que deben ser extraídas. En su lugar, se les reconoce como actores sociales competentes que pueden investigar cuestiones que les afectan y contribuir a procesos de cambio.

Esto requiere una redistribución deliberada del poder dentro del proceso de investigación. En la investigación convencional, los adultos suelen decidir qué se considera conocimiento relevante y cómo debe recopilarse e interpretarse. En un enfoque de Investigación-Acción

---

<sup>117</sup> Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.

Participativa, el conocimiento experiencial y comunitario de los niños se entiende como un recurso central. Su comprensión de la vida escolar, las relaciones entre iguales, las experiencias familiares, los espacios comunitarios, la seguridad, la exclusión o la equidad no es algo que deba ser filtrado o corregido por los adultos, sino algo que debe ser tomado en serio<sup>118</sup>.

Esto no significa que los adultos se retiren del proceso. Su papel sigue siendo fundamental, pero cambia de naturaleza. Se espera que los facilitadores y educadores adultos escuchen sin juzgar, reflexionen sobre sus propias suposiciones y creen espacios donde los niños se sientan seguros para expresar sus puntos de vista, dudas, incertidumbres y críticas. Los adultos apoyan el proceso, pero no se apropian de él.

#### 4.2.3 Redistribución del poder y reconocimiento de la experiencia de los niños y niñas

Una dimensión clave de la IAP es el reconocimiento de la pericia infantil. Los niños a menudo saben cosas sobre sus entornos cotidianos que los adultos pueden no ver, o pueden interpretar de manera diferente. Pueden notar qué tan seguro o inseguro se siente un espacio, qué reglas se perciben como justas o injustas, dónde ocurre la exclusión, o cómo las dinámicas entre pares influyen en la participación.

Por esta razón, IAP valora diversas formas de saber. Los niños pueden expresar conocimiento verbalmente, pero también a través de dibujos, movimiento, emociones, gestos, historias, mapas, juego de roles o elecciones visuales. Estas formas de conocimiento encarnadas, emocionales y tácitas son especialmente importantes cuando se trabaja con niños más pequeños o con aquellos a quienes les puede resultar difícil la discusión verbal formal.

Dentro del SCM, este principio es especialmente relevante para las fases de NOTICE y EXPLORE. Los niños son apoyados para comenzar desde lo que observan y experimentan, y luego investigar estas observaciones más profundamente. El objetivo no es hacer que los niños imiten las prácticas de investigación adultas, sino crear formas de indagación amigables para los niños que reconozcan sus propias formas de entender el mundo<sup>119</sup>.

#### 4.2.4 Participación de los niños y niñas en el diseño de la investigación

Los niños no se empoderan simplemente por participar en actividades que los adultos ya han diseñado por completo. El empoderamiento crece cuando los niños también participan en el trabajo intelectual del proceso. En PAR, esto puede significar que los niños ayuden a definir el problema de investigación, formulen preguntas orientadoras, decidan qué quieren descubrir y elijan cómo quieren explorarlo.

<sup>118</sup> Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.

<sup>119</sup> Howard, J., 2024.

Por ejemplo, pueden decidir si es mejor explorar un problema a través de dibujos, fotovoice, mapeo, entrevistas, herramientas digitales, paseos de observación o debates en grupo. También pueden participar en el análisis del material que han ayudado a generar: clasificar ideas, identificar patrones, agrupar observaciones, interpretar lo que han encontrado y debatir sobre lo que podría significar<sup>120</sup>.

Al tener experiencia de primera mano de los temas tratados, sus interpretaciones pueden aumentar la relevancia y la utilidad práctica de los resultados. Al explorar temas como el clima escolar, la seguridad, la inclusión, las relaciones con los compañeros o los espacios públicos, el análisis de los niños puede revelar aspectos que no se pondrían de manifiesto únicamente a través de la interpretación de los adultos<sup>121</sup>.

#### 4.2.5 La IAP y el desarrollo de la capacidad de acción de los niños y niñas

El proceso cíclico de la IAP ofrece una estructura concreta para desarrollar la capacidad de acción de los niños y niñas a lo largo del tiempo. En la fase de planificación, los niños pueden generar ideas sobre problemas en su escuela o comunidad, priorizarlos y diseñar una pequeña investigación. Por ejemplo, pueden decidir explorar los niveles de ruido en las aulas, documentar barreras a la participación, mapear espacios seguros e inseguros o comprender por qué ciertas zonas del patio generan incomodidad.

Durante la fase de acción, los niños ponen en práctica sus ideas. Pueden realizar encuestas breves, entrevistar a sus compañeros, crear carteles, tomar fotografías, observar espacios específicos o presentar sus preocupaciones a docentes u otros actores locales. En la fase de observación, registran lo que ocurre: quién responde, qué cambios se producen, qué permanece igual y cómo reaccionan los demás. En la fase de reflexión, analizan conjuntamente los resultados, consideran lo que han aprendido y deciden posibles próximos pasos.

El avance a través de estos ciclos permite a los niños experimentar que sus ideas pueden generar efectos visibles, aunque el cambio sea parcial o progresivo. También les ayuda a comprender que la participación implica adaptación. Cuando algo no funciona como se esperaba, los niños pueden reflexionar, revisar su estrategia e intentarlo de nuevo. Esto favorece un sentido de agencia más realista y sostenible<sup>122</sup>.

#### 4.2.6 Habilidades, confianza y aprendizaje colectivo

---

<sup>120</sup> Howard, J., 2024.

<sup>121</sup> Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.

<sup>122</sup> Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15. <https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.

Participar en la IAP puede fomentar habilidades específicas y formas de confianza. Los niños y niñas practican formular preguntas en lugar de limitarse a seguir instrucciones de los adultos. Aprenden a observar con atención, comparar perspectivas, organizar información, debatir evidencias y reflexionar sobre posibles soluciones. Estos procesos favorecen el pensamiento crítico, la comunicación, la cooperación y un mayor sentido de responsabilidad hacia los entornos compartidos.

Los facilitadores adultos pueden proporcionar andamiaje mediante la modelización de habilidades de investigación, la reflexión ética y la toma de decisiones colaborativa. Con el tiempo, este apoyo debería permitir que los niños asuman progresivamente una mayor responsabilidad sobre el proceso. El objetivo no es dejar a los niños sin orientación, sino ayudarles a ganar confianza de forma gradual en la configuración del rumbo de la investigación.

Trabajar conjuntamente en torno a preguntas compartidas también puede fortalecer el trabajo en equipo y la solidaridad. Los niños aprenden a escucharse mutuamente, a negociar diferencias y a reconocer que sus experiencias individuales pueden formar parte de patrones más amplios. Esto es especialmente importante dentro del SCM, donde la participación se entiende no solo como expresión individual, sino como un proceso colectivo y relacional<sup>123</sup>.

#### 4.2.7 Implicaciones operativas para la metodología del SCM

En conjunto, la IAP ofrece un marco en el que los niños y niñas no son simplemente consultados, sino que participan activamente en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones que les afectan. Al centrarse en el proceso, las relaciones y la reflexión, más que únicamente en un producto final de investigación, la IAP apoya a los niños en el desarrollo de la voz, la capacidad de acción y el sentido de ser contribuyentes capaces de generar cambio social.

Dentro del SCM, esto implica que los niños deben ser apoyados para investigar los problemas de manera accesible, ética, creativa y significativa. Los facilitadores deben crear oportunidades para que los niños definan preguntas, elijan métodos, interpreten los resultados y conecten lo aprendido con la acción. De este modo, la IAP refuerza la lógica circular de la Brújula y consolida la transición de la participación como expresión hacia la participación como investigación, diálogo y transformación compartida.

### 4.3 Integración de Diseño por Cambio (DPC): Sentirse, Imaginar, Hacer, Compartir

---

<sup>123</sup> Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P., 2026.

El Mecanismo Brújula SOCRATES (SCM) adopta una metodología circular e iterativa que sitúa a los niños y niñas en el centro del aprendizaje, la participación y la acción social. Dentro de esta estructura, la integración del modelo Diseño Para el Cambio (DPC) – **Sentir, Imaginar, Hacer, Compartir** – ofrece un camino práctico y pedagógico para operacionalizar la participación infantil como un derecho<sup>124</sup>.

El DPC es ampliamente reconocido como un enfoque centrado en la infancia que apoya a los estudiantes en la identificación de retos del mundo real, el desarrollo de soluciones y la puesta en marcha de acciones. Su alineación con los valores europeos de participación, inclusión, educación y ciudadanía activa lo hace especialmente relevante para el marco del SCM. Dentro de SOCRATES, el DPC no se introduce como una metodología separada o paralela, sino como un modelo complementario que ayuda a traducir la lógica circular de la Brújula en acciones comprensibles y accesibles para los niños.

En este sentido, el DPC apoya la dimensión operativa del SCM. Ayuda a los niños y niñas a pasar del reconocimiento de problemas que les afectan, a imaginar posibles mejoras, probar ideas y comunicar lo que han aprendido o logrado. Esta estructura refuerza la idea de que la participación no se limita a expresar opiniones, sino que también puede implicar creatividad, acción, reflexión y responsabilidad compartida<sup>125</sup>.

#### 4.3.1 Alineación con las políticas de la Unión Europea y los marcos de derechos humanos

La metodología del DPC refleja principios clave establecidos en los marcos internacionales y europeos de derechos de la infancia. En particular, está estrechamente vinculada al artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de los niños y niñas a expresar sus opiniones en los asuntos que les afectan, y al artículo 29, que concibe la educación como un proceso orientado al desarrollo de la personalidad, los talentos, las capacidades y el sentido de responsabilidad de la infancia<sup>126</sup>.

A nivel de la Unión Europea, la integración del DPC apoya los objetivos de la Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño, especialmente en lo relativo a la participación, la educación inclusiva y el compromiso cívico. También se relaciona con el Pilar Europeo de Derechos Sociales, en particular con los principios relativos a la educación, la formación, el aprendizaje permanente, el cuidado infantil y el apoyo a la infancia<sup>127</sup>.

<sup>124</sup> Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfworld.org/SITE>; European Union, 2012, Art. 24.

<sup>125</sup> Design for Change., n.d.; Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.

<sup>126</sup> United Nations, 1989, Arts. 12 and 29.

<sup>127</sup> European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

La naturaleza experiencial y basada en competencias del DPC es igualmente coherente con la Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. A través de su énfasis en la observación, la creatividad, la colaboración, la acción y la reflexión, el DPC puede contribuir al desarrollo de la competencia cívica, la competencia personal y social, la conciencia y expresión cultural, y la competencia emprendedora<sup>128</sup>.

Por este motivo, el DPC no debe entenderse como una adición externa al SCM. Más bien, puede considerarse una extensión coherente de las prioridades educativas y de derechos europeos, ofreciendo una estructura práctica a través de la cual la participación infantil puede conectarse con el aprendizaje, la capacidad de acción y el compromiso con la comunidad<sup>129</sup>.

#### 4.3.2 La lógica circular del SCM y del Diseño Para el Cambio (DPC)

La metodología del SCM concibe la participación como un ciclo continuo y reflexivo, en lugar de un proceso lineal. El modelo DPC se integra de forma natural en esta estructura, ya que también se basa en el aprendizaje y la acción iterativos. Los niños y niñas primero observan y reflexionan sobre un problema a través de la fase **Sentir**. Posteriormente, generan ideas y posibles soluciones en la fase **Imaginar**. Estas ideas se ponen a prueba o se implementan en la fase **Hacer**, y el proceso se comunica y se reflexiona en la fase **Compartir**.

Este ciclo puede comenzar de nuevo. Los niños pueden descubrir nuevas preguntas, identificar necesidades adicionales, adaptar sus propuestas o profundizar en la comprensión del problema. De este modo, el DPC refuerza el enfoque circular del SCM y apoya la participación como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo.

Cada fase del DPC puede fortalecer la capacidad de acción de los niños y niñas de manera distinta. **Sentir** ayuda a reconocer que sus experiencias y emociones son puntos de partida válidos para la participación. **Imaginar** les anima a verse como capaces de proponer alternativas. **Hacer** les permite experimentar la posibilidad de la acción, incluso a pequeña escala. **Compartir** da visibilidad a su aprendizaje y crea espacio para la retroalimentación, el reconocimiento y la rendición de cuentas<sup>130</sup>.

#### Fase 1: Sentir – Construcción de empatía y conciencia

La fase **Sentir** se centra en comprender los problemas reales que afectan a los niños y a sus comunidades. Promueve la empatía, la observación crítica y el compromiso emocional. Se anima a los niños a partir de sus propias experiencias vividas, identificando aquello que les parece injusto, inseguro, excluyente, ausente o que necesita mejora.

<sup>128</sup> Council of the European Union, 2018.

<sup>129</sup> Design for Change., n.d.; Council of the European Union, 2018.

<sup>130</sup> Design for Change., n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

Esta fase puede implicar la identificación de cuestiones relevantes para las realidades cotidianas de los niños, la exploración de sentimientos, perspectivas y contextos, y el uso de herramientas participativas como narraciones, mapeos, dibujos, discusiones grupales o actividades de observación. El objetivo es garantizar que la participación parta de las propias realidades de los niños y no de agendas definidas externamente.

Desde una perspectiva basada en los derechos, la fase Sentir apoya directamente el derecho de los niños a expresar sus opiniones y experiencias. Crea un espacio en el que los niños pueden nombrar aquello que les importa y comenzar a comprender que sus percepciones son legítimas y relevantes.

Desde el punto de vista operativo, esta fase requiere que los facilitadores creen entornos seguros e inclusivos, utilicen un lenguaje y herramientas adaptados a los niños, y garanticen que estén representadas voces diversas, particularmente las de los niños que puedan estar marginados o tener menos confianza. Dentro del SCM, Sentir corresponde estrechamente con la fase NOTICE y, en parte, con la dimensión inicial de EXPLORE, ya que apoya la identificación de problemas y la primera comprensión de las necesidades y preocupaciones de los niños.

## **Fase 2: Imaginar – Co-creación y desarrollo de soluciones**

La fase **Imaginar** permite a los niños generar ideas e imaginar posibles soluciones a los desafíos identificados. Lleva la participación más allá de la simple expresión y apoya a los niños para que piensen creativamente sobre qué podría cambiar, quién podría participar y qué tipo de respuesta podría ser posible.

Esta fase incluye lluvia de ideas creativa, ideación, toma de decisiones colaborativa y el fomento de perspectivas diversas e innovadoras. Se debe apoyar a los niños para que expresen sus ideas libremente, sin juicios inmediatos ni filtrados prematuros por parte de los adultos. En esta etapa, el objetivo no es necesariamente identificar una solución perfecta o completamente viable, sino abrir un espacio en el que los niños puedan imaginar alternativas y desarrollar confianza en su propia capacidad para contribuir.

Desde una perspectiva basada en los derechos, Imaginar operacionaliza el derecho de los niños a participar activamente en los procesos de toma de decisiones. Apoya la transición de ser escuchados a estar implicados en la co-creación. Esto es especialmente importante porque una participación significativa no debería limitarse a recopilar las preocupaciones de los niños, sino también permitirles contribuir al desarrollo de posibles respuestas.

Desde el punto de vista operativo, los facilitadores deben evitar el dominio adulto en la selección de ideas, validar todas las contribuciones y proporcionar herramientas para la expresión creativa. Dependiendo del grupo, estas pueden incluir herramientas digitales, dibujo, modelado, narración, discusión verbal, juegos de rol o pósteres colaborativos. Dentro

del SCM, Imaginar se alinea con la fase EXPLORE y con la preparación inicial de SPEAK, ya que los niños comienzan a organizar sus ideas en posibles propuestas o mensajes.

### **Fase 3: Hacer – Acción e implementación**

La fase **Hacer** traduce las ideas en acciones concretas, permitiendo a los niños experimentar la participación como algo que puede conducir a efectos visibles. La escala de la acción puede variar considerablemente según el contexto, el grupo de edad, los recursos disponibles y las condiciones institucionales. Puede implicar una pequeña iniciativa en el aula, una actividad escolar, una acción comunitaria, una campaña, una presentación para adultos o la prueba de una solución sencilla.

El punto clave es que se apoye a los niños para pasar de imaginar el cambio a intentar algo en la práctica. Esto puede fortalecer su sentido de agencia, porque les ayuda a experimentar que sus ideas pueden conectarse con la acción, incluso cuando la acción es modesta o parcial.

Esta fase implica la implementación de las soluciones seleccionadas, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el compromiso con contextos del mundo real como escuelas, espacios comunitarios, actores locales o instituciones. Desde una perspectiva basada en los derechos, Hacer encarna la participación como influencia y acción. Responde a una de las brechas recurrentes identificadas en los procesos participativos: la distancia entre la consulta y el impacto significativo.

Desde el punto de vista operativo, esta fase requiere apoyo logístico e institucional adecuado. Los adultos pueden necesitar ayudar a los niños a acceder a espacios, materiales, permisos o actores relevantes. Al mismo tiempo, la protección y los estándares éticos deben seguir siendo centrales, incluyendo la atención a la protección de datos cuando estén involucradas imágenes, historias, herramientas digitales o comunicación pública. Dentro del SCM, Hacer corresponde a la dimensión orientada a la acción que puede surgir entre EXPLORE (EXPLORAR) y SPEAK (HABLAR), y también puede apoyar la transición hacia WEIGH (EVALUAR) cuando las acciones son evaluadas y reflexionadas.

### **Fase 4: Compartir – Reflexión, comunicación y ampliación**

La fase **Compartir** se centra en comunicar resultados, reflexionar sobre las experiencias y ampliar el impacto de lo aprendido o logrado. Los niños pueden presentar resultados a compañeros, educadores, familias, comunidades o instituciones locales. También pueden compartir su proceso mediante eventos, pósteres, vídeos, medios digitales, informes, exposiciones o diálogos facilitados.

Esta fase no trata únicamente de la difusión. También es un momento de reflexión. Se anima a los niños a considerar qué funcionó, qué fue difícil, qué aprendieron y qué podría mejorarse.

En este sentido, Compartir ayuda a transformar la acción en aprendizaje y crea las condiciones para un nuevo ciclo de participación.

Desde una perspectiva basada en los derechos, esta fase refuerza el derecho de los niños a ser reconocidos como contribuyentes a la sociedad. Da visibilidad a sus ideas y esfuerzos, al tiempo que apoya la transparencia y la rendición de cuentas. Compartir los resultados puede ayudar a adultos e instituciones a comprender más claramente las perspectivas de los niños y puede crear oportunidades para la retroalimentación y el seguimiento.

Desde el punto de vista operativo, los procesos de intercambio deben seguir siendo accesibles e inclusivos. No todos los niños pueden querer hablar en público, y deben ofrecerse diferentes formatos para adaptarse a distintos estilos de comunicación y niveles de confianza. La retroalimentación debe ser constructiva y de apoyo y, cuando sea posible, los resultados deben conectarse con debates comunitarios o políticos más amplios. Dentro del SCM, Compartir se alinea estrechamente con las fases SPEAK (HABLAR) y WEIGH (EVALUAR), ya que implica comunicación, reconocimiento, reflexión y preparación para ciclos futuros<sup>131</sup>.

#### 4.3.3 Principios transversales en la integración del enfoque DPC

La integración de DPC dentro del SCM está guiada por varios principios transversales. En primer lugar, refuerza el enfoque centrado en el niño: los niños deben liderar el proceso tanto como sea posible, mientras que los adultos actúan como facilitadores y no como directores. En segundo lugar, fortalece la inclusión, porque todos los niños, particularmente aquellos con menos oportunidades, deben recibir apoyo para participar mediante métodos adaptados a sus necesidades, capacidades y formas preferidas de expresión.

La participación ética también es esencial. La protección, el consentimiento, la protección de datos y la seguridad emocional deben garantizarse durante todo el proceso, especialmente cuando los niños comparten experiencias, imágenes o resultados públicos. La reflexión y la iteración son igualmente importantes, ya que el ciclo DPC fomenta el aprendizaje continuo en lugar de una actividad puntual. Finalmente, DPC mantiene una orientación hacia el impacto, ayudando a los niños a conectar sus ideas con resultados tangibles, incluso cuando estos resultados son pequeños, graduales o parciales.

Estos principios garantizan que DPC permanezca alineado con los estándares europeos sobre educación de calidad, participación infantil, inclusión y compromiso social<sup>132</sup>.

#### 4.3.4 Valor añadido del enfoque DPC dentro del SCM

---

<sup>131</sup> Design for Change., n.d..

<sup>132</sup> European Commission, 2021; Council of the European Union, 2018.

La integración de DPC fortalece el SOCRATES Compass Mechanism de varias maneras. Ayuda a traducir los derechos abstractos en acciones prácticas, haciendo que la participación sea más comprensible y concreta para los niños. También reduce la distancia entre voz e impacto, porque los niños no solo son invitados a expresar preocupaciones, sino que también reciben apoyo para imaginar, probar y compartir posibles respuestas.

DPC también puede mejorar la motivación, la confianza y el compromiso cívico de los niños. Al avanzar a través de un proceso en el que sus observaciones pueden convertirse en ideas, acciones y resultados compartidos, los niños pueden experimentar la participación como algo más significativo y menos simbólico. Al mismo tiempo, el modelo proporciona una metodología replicable y escalable que puede adaptarse a diferentes contextos educativos, sociales y comunitarios.

Es importante destacar que DPC también apoya el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje permanente. A través del ciclo, los niños practican comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico, reflexión y responsabilidad. Estas competencias son relevantes no solo para el propio proyecto, sino también para el desarrollo educativo y social a largo plazo de los niños<sup>133</sup>.

#### 4.3.5 Implicaciones operativas para la metodología SCM

Integrar el modelo Diseño Para el Cambio dentro de la metodología circular SCM proporciona un marco basado en derechos y orientado a la acción para la participación infantil. A través del ciclo Sentir, Imaginar, Hacer y Compartir, el SCM puede apoyar a los niños no solo para ser escuchados, sino también para reconocer desafíos, imaginar alternativas, contribuir a la acción y reflexionar sobre los resultados<sup>134</sup>.

Esta integración es particularmente útil porque conecta la participación con el aprendizaje y la agencia. Ayuda a los niños a comprender que sus opiniones pueden formar parte de un proceso más amplio, donde las ideas se exploran, prueban, comunican y revisan. Basado en la legislación y los marcos políticos europeos, DPC apoya así el objetivo más amplio del SCM de ir más allá de la participación simbólica hacia una implicación significativa, sostenida y sensible al contexto de los niños como contribuyentes activos a sus comunidades<sup>135</sup>.

### 4.4 Investigación Apreciativa: un enfoque basado en fortalezas para la resolución de problemas

**Investigación Apreciativa** (Appreciative Inquiry AI) es un enfoque metodológico participativo basado en fortalezas que se centra en identificar recursos existentes, experiencias positivas y

<sup>133</sup> Council of the European Union, 2018.

<sup>134</sup> Design for Change, n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

<sup>135</sup> Design for Change, n.d.; Council of the European Union, 2018.

posibilidades de mejora, en lugar de concentrarse únicamente en problemas o déficits. En el contexto del Mecanismo Brújula SOCRATES (SCM), AI no se trata como una metodología aislada, sino como una perspectiva estratégica integrada que responde directamente a los patrones de participación identificados a través de grupos focales transnacionales realizados en todo el consorcio.

La evidencia recopilada de niños de los cinco países participantes sugiere que la participación está determinada no solo por barreras estructurales, sino también por dinámicas emocionales y relacionales. Muchos niños expresaron miedo a ser juzgados, incertidumbre sobre si sus ideas importan y escepticismo respecto a la disposición de los adultos o instituciones para escucharlos genuinamente. En varios contextos, la participación se asociaba con el riesgo de críticas, vergüenza o decepción, especialmente cuando experiencias previas no habían dado lugar a cambios visibles o retroalimentación significativa. Esto demuestra que los niños pueden percibir la participación como un proceso complejo y emocionalmente cargado, influido por experiencias pasadas y por el comportamiento de los adultos.

En este contexto, un enfoque exclusivamente orientado a los problemas puede reforzar involuntariamente la pasividad o la desvinculación, ya que los niños podrían centrarse principalmente en limitaciones y frustraciones en lugar de en posibilidades. Appreciative Inquiry, en cambio, parece proporcionar un punto de entrada más constructivo y emocionalmente accesible para la participación<sup>136</sup>. Al comenzar con experiencias positivas, fortalezas existentes y posibilidades alcanzables, el enfoque apoya a los niños para involucrarse de manera más confiada, colaborativa y orientada a soluciones dentro del proceso SCM.

#### 4.4.1 Investigación apreciativa como respuesta a los hallazgos de los grupos focales

La integración de AI dentro del SCM está fuertemente informada por hallazgos transnacionales. En todos los contextos, los niños parecían más dispuestos a participar cuando percibían el entorno como seguro, respetuoso y de apoyo. La participación parecía estrechamente vinculada a la confianza, a la confianza en los adultos y a la sensación de que sus contribuciones podían ser tomadas en serio. Al mismo tiempo, muchos niños expresaron dudas sobre el impacto real de la participación, anticipando a menudo que los adultos terminarían tomando decisiones sin considerar genuinamente las perspectivas infantiles.

Los grupos focales también revelaron una fuerte preferencia por la participación colectiva frente a la individual. Los niños informaron con frecuencia sentirse más cómodos compartiendo ideas dentro de un grupo, donde la responsabilidad y la visibilidad se comparten entre compañeros. Esta tendencia fue particularmente evidente en contextos

---

<sup>136</sup> Cooperrider, D.L., & Srivastva, S., 1987; Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983464>.

donde los niños experimentaban una menor percepción de agencia o mayor ansiedad respecto a las figuras de autoridad.

Appreciative Inquiry responde a estos patrones al enmarcar la participación como un proceso colaborativo y constructivo. En lugar de posicionar a los niños como denunciantes pasivos que identifican problemas para que los adultos los resuelvan, el enfoque los anima a convertirse en contribuyentes activos capaces de identificar fortalezas, imaginar mejoras y desarrollar propuestas realistas. Al hacerlo, AI parece reducir las barreras emocionales a la participación y fortalece el sentido de competencia y apropiación de los niños dentro del proceso<sup>137</sup>.

Otro aspecto surgido de los grupos focales se refiere a la fuerte necesidad de los niños de recibir retroalimentación significativa y transparencia. En todos los países, los niños indicaron consistentemente que están dispuestos a aceptar limitaciones o respuestas negativas si estas se comunican de manera honesta y respetuosa. AI se alinea con esta expectativa al enfatizar el diálogo, la reflexión y la comprensión compartida a lo largo del proceso participativo.

#### 4.4.2 Principios fundamentales de AI dentro del SCM

Dentro del SCM, AI se operacionaliza mediante varios principios interconectados que se alinean con las necesidades emocionales y de desarrollo de los niños. Un principio central es el enfoque en la experiencia vivida y las fortalezas existentes<sup>138</sup>. Los niños parecen involucrarse de manera más natural y confiada cuando las discusiones comienzan a partir de situaciones familiares y experiencias concretas en lugar de conceptos institucionales abstractos. Reflexionar sobre momentos en los que se sintieron seguros, escuchados o apoyados proporciona un punto de partida más accesible y emocionalmente seguro para la participación.

La seguridad psicológica es otro principio esencial. Dado que el miedo al juicio y la preocupación por “decir algo incorrecto” surgieron consistentemente en todos los contextos, AI fomenta un encuadre positivo que permite la exploración sin colocar a los niños en posiciones defensivas. Esto es particularmente importante para niños con menos oportunidades, menor confianza o experiencia limitada en contextos participativos.

AI también apoya la co-creación colectiva, reflejando la clara preferencia de los niños por la participación grupal identificada en los grupos focales. Trabajar colaborativamente permite a los niños compartir responsabilidades, negociar ideas conjuntamente y ganar confianza mediante el apoyo de sus pares. La participación, por tanto, se convierte en un proceso social compartido en lugar de una actuación individual.

<sup>137</sup> Cooperrider, D. L., Whitney D., & Stavros, J. M., 2008; Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.

<sup>138</sup> Cooperrider D. L., & Srivastva, S., 1987; Reed, 2007.

AI también apoya la co-creación colectiva, reflejando la clara preferencia de los niños por la participación grupal identificada en los grupos focales. Trabajar colaborativamente permite a los niños compartir responsabilidades, negociar ideas conjuntamente y ganar confianza mediante el apoyo de sus pares. La participación, por tanto, se convierte en un proceso social compartido en lugar de una actuación individual.

Simultáneamente, el enfoque fomenta un compromiso constructivo con adultos y responsables de la toma de decisiones. Los niños son guiados para formular ideas como propuestas de mejora basadas en observaciones concretas y objetivos compartidos, en lugar de quejas. Esto ayuda a reducir la distancia percibida entre niños y figuras de autoridad y apoya un diálogo intergeneracional productivo.

Finalmente, AI enfatiza las posibilidades, los resultados y la acción visible. Dado que muchos niños expresaron frustración con una participación simbólica que no conduce al cambio, AI apoya a los niños para avanzar gradualmente desde la reflexión hacia soluciones realistas y accionables.

#### 4.4.3 El ciclo 4D como lógica estructuradora

El ciclo 4D de AI – Discover (Descubrir), Dream (Soñar), Design (Implementar), Deliver (Entregar) – proporciona una estructura coherente y adaptable a lo largo del SCM<sup>139</sup>. En la fase Discover, los niños identifican aspectos positivos de su entorno, relaciones o experiencias. Comenzar con lo que ya funciona bien ayuda a reducir la ansiedad participativa y genera confianza, especialmente entre niños que inicialmente se sienten inseguros al expresar opiniones. Esta fase también ayuda a los facilitadores a establecer una atmósfera constructiva y de confianza antes de abordar discusiones más desafiantes.

La fase Dream invita a los niños a imaginar cómo podrían mejorarse situaciones, entornos o relaciones. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños suelen ser muy capaces de imaginar alternativas positivas cuando se les ofrecen condiciones de apoyo y estímulos concretos. Esta etapa parece contrarrestar sentimientos de impotencia o escepticismo al reforzar la idea de que el cambio es posible.

Durante la fase Design, los niños transforman colaborativamente las ideas en propuestas estructuradas o estrategias de acción. Esto se alinea estrechamente con la preferencia de los niños por la apropiación compartida, permitiendo la negociación de prioridades, la combinación de perspectivas y la responsabilidad colectiva sobre las soluciones propuestas.

La fase Deliver se centra en definir acciones concretas, próximos pasos y mecanismos de retroalimentación. Esto responde a las expectativas de los niños de que la participación debería producir resultados visibles y seguimiento transparente. Incluso si no es posible un

---

<sup>139</sup> Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

cambio a gran escala de inmediato, identificar acciones realistas ayuda a reforzar la rendición de cuentas y sostiene la confianza en el proceso participativo<sup>140</sup>.

#### 4.4.4 Integración dentro de las fases SCM

AI no se implementa como una capa metodológica separada, sino integrada en las cuatro fases del SCM<sup>141</sup>. En NOTICE (PERCIBIR), AI apoya el reconocimiento tanto de problemas como de elementos positivos existentes, haciendo que la identificación de problemas sea más equilibrada y accesible. Durante EXPLORE, las dimensiones Dream y Design guían la investigación colaborativa, la generación de ideas y la reflexión creativa, complementando la exploración liderada por niños. En SPEAK (HABLAR), AI contribuye a una comunicación confiada y orientada a soluciones con adultos y responsables de la toma de decisiones. Dentro de WEIGH (EVALUAR), la dimensión Deliver refuerza la reflexión, la rendición de cuentas y la retroalimentación, en consonancia con el énfasis de los niños en la transparencia y el compromiso receptivo.

#### 4.4.5 Implicaciones operativas para la metodología SCM

AI sugiere que las actividades comiencen con reflexión positiva y experiencias familiares antes de identificar áreas de mejora, apoyando la seguridad emocional y el compromiso. Las herramientas y actividades deben apoyar una progresión gradual desde la reflexión hacia la acción. Los formatos grupales parecen reducir la presión individual y alinearse con la preferencia de los niños por la participación apoyada por pares. Los facilitadores desempeñan un papel fundamental en mantener una atmósfera constructiva, guiar las discusiones y ayudar a los niños a transformar ideas en acciones realistas mientras garantizan que todos los participantes se sientan respetados, seguros y alentados.

Los mecanismos de retroalimentación visibles y significativos son esenciales y deben considerarse un componente central de la participación y no algo opcional. Esto apoya la confianza de los niños, fortalece el compromiso y ayuda a sostener una participación significativa.

En conjunto, Appreciative Inquiry proporciona una base coherente, informada por la evidencia y basada en fortalezas para el SCM. Al abordar factores emocionales, relacionales y estructurales identificados a través de los grupos focales, apoya un cambio desde una participación vacilante o simbólica hacia un compromiso más confiado, constructivo y significativo. Se apoya a los niños para reconocer fortalezas, imaginar alternativas, co-crear soluciones y participar en diálogo con adultos e instituciones de manera empoderada y colaborativa.

<sup>140</sup> Bushe, G. R., & Kassam, A. F., 2005.

<sup>141</sup> Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

## 4.5 Theory of Change (Teoría de Cambio): Relacionar acciones con resultados estratégicos previstos

Para garantizar que el Mecanismo Brújula SOCRATES (SCM) vaya más allá de la consulta simbólica y apoye una participación significativa, su metodología puede interpretarse desde una perspectiva de Theory of Change (Teoría de Cambio). En este contexto, la Theory of Change no describe simplemente una secuencia de actividades, sino que aclara las vías causales y los supuestos mediante los cuales se espera que el SCM contribuya a procesos democráticos más inclusivos y adaptados a los niños<sup>142</sup>.

Para el proyecto SOCRATES, el modelo COM-B proporciona un marco interpretativo útil. Según este modelo, el cambio de comportamiento ocurre mediante la interacción de tres condiciones necesarias: **Capacidades, Oportunidades y Motivación**<sup>143</sup>. Aplicadas al SCM, estas tres dimensiones ayudan a explicar cómo el mecanismo puede apoyar el cambio tanto entre los niños como entre los adultos, incluidos educadores, facilitadores y responsables de la toma de decisiones.

### 4.5.1. Capacidades: Dotar a niños y adultos de conocimientos, habilidades y herramientas

La capacidad se refiere a la capacidad psicológica y práctica para involucrarse en un comportamiento determinado, incluyendo los conocimientos, habilidades y confianza necesarios para actuar<sup>144</sup>.

Para los niños, los hallazgos de los grupos focales muestran que la participación suele verse limitada por la dificultad para comprender conceptos cívicos e institucionales abstractos. Los niños más pequeños, en particular, tienden a tener dificultades con roles como “alcalde” o “municipio”, mientras que los niños con menor conocimiento previo o dificultades lingüísticas pueden desvincularse cuando los conceptos no se explican claramente. El informe también destaca que la falta de un vocabulario compartido puede excluir a los niños de la participación, especialmente cuando la terminología institucional no se traduce en ejemplos concretos y familiares.

El SCM responde a esto desarrollando progresivamente las capacidades de los niños, especialmente a través de las fases NOTICE y EXPLORE. Las metodologías visuales, lúdico-educativas y corporales pueden ayudar a traducir ideas complejas en experiencias accesibles. Al mismo tiempo, los niños pueden desarrollar gradualmente pensamiento crítico,

<sup>142</sup> Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155-173.

<sup>143</sup> Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model.

[http://www.researchgate.net/publication/314086441\\_The\\_COM-B\\_Theory\\_of\\_Change\\_Model\\_V3](http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3).

<sup>144</sup> Mayne, J., *The COM-B Theory of Change Model*, 2016.

comunicación, resolución de problemas y habilidades básicas de investigación, permitiéndoles identificar problemas, explorar causas y formular propuestas de manera estructurada pero adaptada a los niños.

Una capacidad específica que debe fortalecerse es la alfabetización institucional. Los grupos focales sugieren que algunos niños no saben quién es responsable de qué, a qué instituciones se puede acudir o a través de qué canales puede plantearse una preocupación. Por esta razón, el SCM no debería solo explicar la participación en términos generales, sino también ayudar a los niños a comprender el entorno cívico local que los rodea: la escuela, el municipio, los servicios locales, la alcaldía, la comisaría, los centros comunitarios u otros actores locales relevantes. Esto puede hacerse mediante mapas adaptados a los niños, gráficos sencillos de “quién hace qué”, recorridos locales, visitas guiadas, tarjetas de roles o reuniones con representantes locales.

Este componente debe introducirse progresivamente. Con los niños más pequeños, el enfoque debe permanecer en lugares familiares y cercanos, ayudándoles a comprender dónde pueden ir y quién puede ayudar con problemas concretos en su escuela, parque o barrio. Con niños mayores, el SCM puede introducir gradualmente niveles institucionales más complejos, incluidos departamentos municipales, consejos locales, organismos regionales u otras autoridades públicas, conectando siempre estas estructuras con ejemplos prácticos.

Para los adultos, el desarrollo de capacidades es igualmente importante. Los educadores, facilitadores y responsables de la toma de decisiones necesitan habilidades específicas para apoyar la participación liderada por niños sin dominar el proceso. Por ello, el Toolkit del SCM y la formación relacionada deberían dotar a los adultos de métodos para facilitar discusiones, gestionar dinámicas grupales, simplificar el lenguaje institucional, apoyar a niños vulnerables y garantizar que las opiniones de los niños sean documentadas y comunicadas sin ser filtradas o reemplazadas.

#### 4.5.2. Oportunidades: Crear espacios seguros, accesibles y estructurados para la participación

La oportunidad se refiere a las condiciones externas que hacen posible un comportamiento, incluyendo el entorno físico, las normas sociales, los procedimientos institucionales y los canales disponibles<sup>145</sup>.

Para los niños, los grupos focales muestran que la participación suele verse limitada por el miedo al juicio de los compañeros, la ansiedad hacia los adultos en posiciones de autoridad y la ausencia de canales claros o accesibles. Los niños tienden a sentirse más seguros cuando pueden expresarse en pequeños grupos, entornos protegidos y formatos colectivos, en lugar

---

<sup>145</sup> Mayne, J., 2016.

de mediante formas individuales y expuestas de hablar en público. El informe también identifica las normas co-creadas, la facilitación respetuosa y el trabajo en pequeños grupos como elementos clave que favorecen la participación.

Por tanto, el SCM crea oportunidades al estructurar la participación como un proceso seguro y gradual. En las fases NOTICE (PERCIBIR) y EXPLORE (EXPLORAR), se apoya a los niños para reconocer problemas e investigarlos dentro de entornos familiares. En la fase SPEAK (HABLAR), se les ofrecen formatos protegidos para comunicar sus ideas colectivamente, mediante juegos de rol, producciones visuales, vídeos, presentaciones ensayadas o diálogo mediado con adultos. La presencia de adultos de confianza puede ayudar a crear acceso a los responsables de la toma de decisiones, pero su papel debe ser el de facilitadores o garantes, no sustitutos de las voces de los niños.

Para las instituciones, el SCM puede crear oportunidades integrando la participación infantil en las rutinas escolares y de gobernanza local. En lugar de depender de consultas ocasionales, el mecanismo puede proporcionar momentos y formatos estructurados a través de los cuales las opiniones de los niños sean recogidas, debatidas, transmitidas y respondidas regularmente. Esto contribuye a transformar el entorno institucional de uno en el que los niños son vistos principalmente como receptores pasivos de decisiones a otro en el que son reconocidos como titulares activos de derechos y contribuyentes a la vida comunitaria.

#### 4.5.3. Motivación: Abordar la brecha de agencia y sostener la participación en el tiempo

La motivación se refiere a los procesos emocionales, reflexivos y habituales que impulsan el comportamiento y hacen que las personas estén dispuestas a actuar<sup>146</sup>.

Para los niños, la barrera motivacional más significativa identificada por los grupos focales es la brecha de agencia: la creencia de que son demasiado jóvenes, no suficientemente creíbles o poco propensos a ser tomados en serio por adultos e instituciones. El informe muestra repetidamente que la reticencia de los niños a participar no se debe a una falta de ideas, sino al miedo a ser ignorados, juzgados o expuestos a un “sí falso”, donde los adultos aparentan escuchar pero luego no realizan ninguna acción visible.

El SCM aborda esta barrera motivacional especialmente a través de la fase WEIGH. Es más probable que los niños permanezcan motivados cuando reciben comentarios claros, respetuosos y accesibles sobre lo que ocurrió con sus propuestas. Los grupos focales muestran que los niños pueden aceptar una respuesta negativa cuando esta se explica de forma transparente; lo que socava la confianza es el silencio, la ambigüedad o las promesas

---

<sup>146</sup> Mayne, J., 2016.

vagas. Por esta razón, el “no explicado” no es solo un principio de comunicación, sino una condición motivacional para sostener la confianza de los niños en la participación.

Para los adultos, la motivación puede fortalecerse haciendo que las contribuciones de los niños sean más fáciles de comprender, responder e integrar en los procesos de toma de decisiones. Cuando las propuestas se desarrollan colectivamente, se apoyan en pruebas simples y se comunican mediante formatos estructurados, los responsables de la toma de decisiones pueden ser más propensos a percibir la participación infantil como significativa y accionable, en lugar de simbólica o disruptiva. Al mismo tiempo, los adultos deben comprender que su respuesta forma parte del propio proceso participativo: escuchar sin proporcionar retroalimentación no es suficiente para mantener la confianza.

#### 4.5.4 Abordar los supuestos en riesgo

Una Theory of Change también requiere identificar los supuestos que deben mantenerse para que la vía causal funcione. En el caso de la participación infantil, un supuesto central en riesgo es que los adultos y las instituciones no solo escuchen a los niños, sino que también respondan de manera visible, respetuosa y comprensible.

Los grupos focales muestran que este supuesto no puede darse por sentado. Los niños son altamente sensibles a situaciones en las que los adultos parecen estar de acuerdo pero no hacen seguimiento, o donde no se proporciona ninguna explicación después de que los niños hayan expresado sus opiniones. En tales casos, la participación corre el riesgo de reforzar la desilusión en lugar de construir agencia.

El SCM mitiga este riesgo asegurando que el ciclo participativo no se detenga en la fase SPEAK (HABLAR). La fase WEIGH (EVALUAR) introduce la rendición de cuentas como parte integral de la metodología, requiriendo bucles claros de retroalimentación, explicaciones adaptadas a los niños y actualizaciones visibles sobre sí y cómo se han considerado las contribuciones infantiles. De este modo, el SCM conecta el desarrollo de capacidades, la creación de oportunidades y el fortalecimiento de la motivación dentro de una vía coherente que va desde la conciencia inicial hasta una participación democrática sostenida<sup>147</sup>.

#### 4.5.5 Visualización de la vía de Theory of Change del SCM

La vía general se resume en la Figura X, que adapta la estructura de Theory of Change basada en el cambio de comportamiento de Mayne al SCM. La figura presenta la progresión esperada desde las actividades y resultados hasta el alcance y la reacción, los cambios de capacidad COM-B, los cambios de comportamiento, los beneficios directos y la contribución a largo plazo, haciendo explícitos también los supuestos que deben mantenerse en cada etapa.

<sup>147</sup> Mayne, J., 2017; Mayne, J., 2016.

Figure X. SCM Theory of Change pathway based on the COM-B model

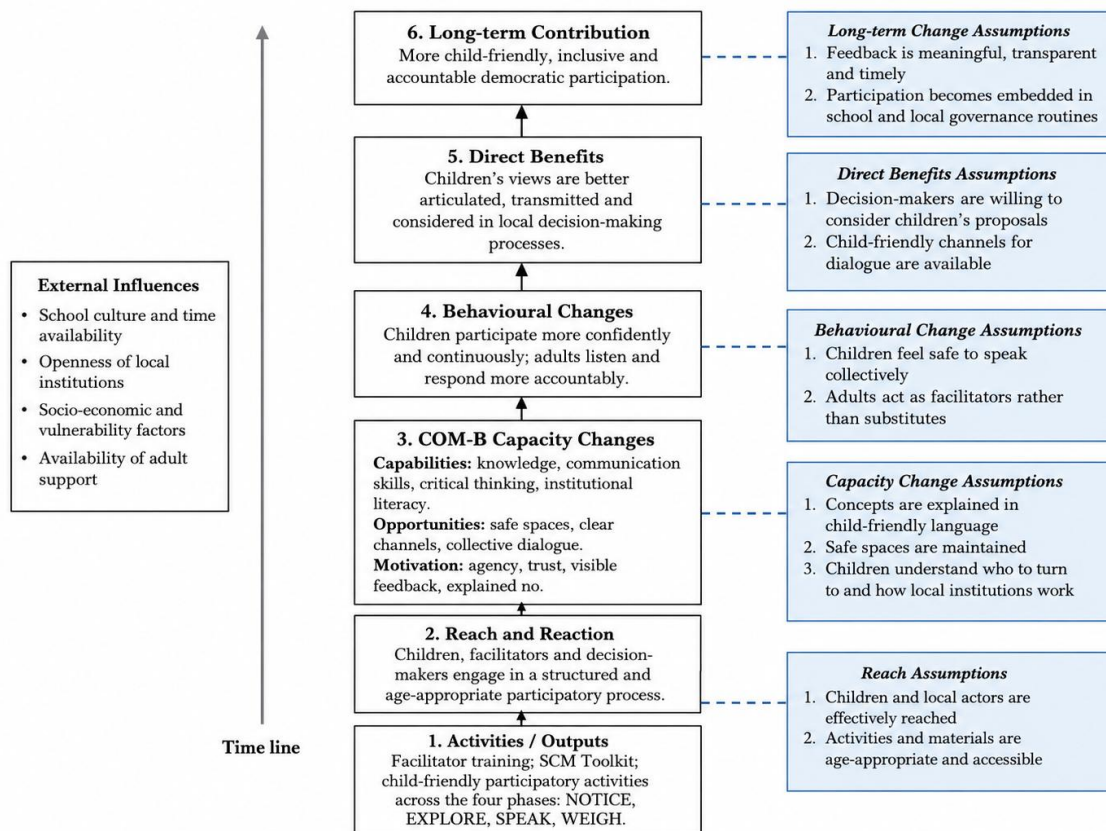


Figura X. Vía de Theory of Change del SCM basada en el modelo COM-B.

Adaptado de la estructura de Theory of Change basada en el cambio de comportamiento de Mayne<sup>148</sup>.

## 5. Implementación de las fases (Directrices metodológicas)

La siguiente sección describe orientaciones prácticas para aplicar las fases del SCM en contextos reales. Cada fase está diseñada para estar centrada en el niño, ser flexible y responder a las necesidades evolutivas, sociales y emocionales. Las directrices proporcionan una vía estructurada para los facilitadores, preservando al mismo tiempo espacio para la adaptación según el contexto, la dinámica grupal y las capacidades de los niños. Traducen los fundamentos teóricos y empíricos del SCM en prácticas aplicables que apoyan una participación significativa.

<sup>148</sup>Adapted from John Mayne, The COM-B Theory of Change Model, Working Paper, 2016, and John Mayne, "Theory of Change Analysis: Building Robust Theories of Change", Canadian Journal of Program Evaluation, 32(2), 2017.

## 5.1 FASE 1: NORTH (Notice) – Observación guiada y identificación de problemas

La fase NORTH marca el inicio del SCM. En esta etapa inicial, se invita a los niños a actuar como “exploradores” de su entorno cotidiano, identificando, observando y nombrando problemas que afectan su vida diaria. El objetivo no es partir de conceptos cívicos abstractos o problemas institucionales, sino de la experiencia concreta de los niños sobre lugares, relaciones y situaciones.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños generalmente no perciben los problemas a través de análisis sistémicos o abstractos. Más bien, la conciencia suele activarse por aquello que ven, experimentan físicamente o sienten emocionalmente en entornos familiares como la escuela, los parques infantiles, los centros extraescolares, las calles o el barrio. Por esta razón, la fase NOTICE comienza desde la realidad inmediata del niño, evitando el lenguaje institucional.

Esta fase ayuda a los niños a pasar de una percepción inicial — “algo se siente mal”, “algo es inseguro”, “algo es injusto”, “algo falta” — hacia una identificación compartida y visible de problemas que posteriormente podrán explorarse colectivamente.

### 5.1.1 Anclajes metodológicos

La fase NOTICE se basa en cuatro referencias metodológicas complementarias:

**Lundy Model (Space): Modelo Lundy (Espacio)** – Los niños necesitan un entorno seguro, inclusivo y libre de juicios para identificar o expresar preocupaciones. Los facilitadores deben prestar atención al entorno físico y relacional para fomentar la escucha, el respeto y la participación igualitaria<sup>149</sup>.

**Participatory Action Research (Investigación Acción Participativa)** – Los niños son observadores activos en lugar de participantes pasivos. Los facilitadores guían la observación, apoyan la reflexión y ayudan a los niños a documentar sus hallazgos sin imponer temas o interpretaciones<sup>150</sup>.

**Hart’s Ladder of Participation (Investigación Acción Participativa)** – Los niños son observadores activos en lugar de participantes pasivos. Los facilitadores guían la observación, apoyan la reflexión y ayudan a los niños a documentar sus hallazgos sin imponer temas o interpretaciones<sup>151</sup>.

**Child Rights Situation Analysis (Análisis de Situación de los Derechos del Niño)** – Las

---

<sup>149</sup> Lundy, L., 2007.

<sup>150</sup> Hocevar, R., 2023.

<sup>151</sup> Hart, R.A., 1992.

observaciones de los niños se conectan gradualmente con derechos, necesidades y estándares de bienestar, traduciendo conceptos abstractos en preguntas tangibles, tales como: ¿Es este lugar seguro? ¿Es justo? ¿Todos están incluidos? ¿Pueden los niños jugar, aprender, hablar y sentirse protegidos aquí?<sup>152</sup>

### 5.1.2 Directrices de implementación para facilitadores

La fase NOTICE (PERCEBIR) se operacionaliza mediante un proceso gradual y sensible a los niños. El propósito no es empujar inmediatamente a los niños hacia soluciones, sino ayudarlos a observar, nombrar y compartir lo que experimentan en sus entornos cotidianos. Por tanto, los facilitadores deben apoyar a los niños paso a paso, asegurando que el proceso siga siendo accesible, inclusivo y emocionalmente seguro.

#### **Paso 1: Establecer la línea de base y crear el espacio**

Los facilitadores no deben asumir que los niños ya comparten la misma comprensión de participación, derechos, instituciones o problemas comunitarios. La actividad debe comenzar creando un espacio seguro y acogedor, donde los niños comprendan qué se les invita a hacer y por qué sus observaciones son importantes. En lugar de utilizar terminología política o institucional, los facilitadores deben partir de situaciones familiares: lugares que los niños conocen, personas con las que interactúan y experiencias cotidianas de seguridad, justicia, exclusión o incomodidad.

En esta etapa, gestionar la dinámica grupal es esencial. Las normas de respeto deben co-crearse con los niños, incluyendo escucharse unos a otros, evitar ridiculizar, permitir diferentes formas de expresión y respetar el silencio. Esto es especialmente importante para niños más callados, niños con dificultades lingüísticas o cognitivas y niños que puedan sentirse expuestos frente a sus compañeros. El objetivo es garantizar que todos los niños sientan que pueden participar de una manera cómoda para ellos.

#### **Paso 2: Observación guiada: el enfoque “detective”**

El núcleo de la fase NOTICE es la observación guiada. Especialmente con niños pequeños, la discusión puramente verbal puede no ser suficiente para identificar problemas. Las metodologías lúdicas y experienciales pueden ayudar a los niños a observar su entorno de forma más activa y confiada.

Los facilitadores pueden utilizar “misiones detectivescas”, pequeños recorridos, estímulos visuales, dibujos, actividades basadas en fotografías, mapas, tarjetas de observación u otras herramientas simples para invitar a los niños a notar qué se siente seguro, inseguro, justo, injusto, acogedor, excluyente, roto, ausente o importante. Estas herramientas no deben

---

<sup>152</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

utilizarse como actividades decorativas, sino como mediadores que ayudan a los niños a traducir la percepción en expresión.

Para los niños más pequeños, la observación debe permanecer fuertemente conectada con espacios familiares y concretos, como el aula, el parque infantil, la calle, el centro extraescolar o el barrio. Con niños mayores, el mismo proceso puede volverse gradualmente más estructurado, animándolos a distinguir entre lo que observan, lo que sienten y lo que creen que puede ser el problema subyacente. De este modo, se apoya a los niños para pasar de impresiones inmediatas hacia una identificación más consciente de las preocupaciones.

### **Paso 3: Reconocer señales emocionales y somáticas**

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños a menudo reconocen los problemas no solo por lo que ven, sino también por reacciones emocionales y corporales. Los sentimientos de miedo, ira, tristeza, vergüenza, tensión o incomodidad pueden ser las primeras señales de que algo se percibe como injusto, inseguro o excluyente.

Por tanto, los facilitadores deben validar las respuestas emocionales y somáticas como puntos de partida legítimos para la participación. En lugar de hacer únicamente preguntas abstractas como “¿Cuál es el problema?”, los facilitadores pueden utilizar preguntas más accesibles, por ejemplo: “¿Cómo te hace sentir este lugar?”, “¿Dónde te sientes seguro o inseguro?”, “¿Hay algún lugar donde te sientas excluido?” o “¿Qué te gustaría que los adultos entendieran sobre esta situación?”

Esto ayuda a los niños a pasar del sentimiento al nombramiento, sin forzarlos demasiado pronto a categorías adultas o lenguaje técnico. También reconoce que las percepciones de los niños no son sólo cognitivas, sino también emocionales, relacionales y corporales.

### **Paso 4: Selección y consolidación de problemas liderada por niños**

Después de la fase de observación, se debe apoyar a los niños para compartir y organizar sus hallazgos en pequeños grupos. Herramientas visuales como notas adhesivas, dibujos, pegatinas, tarjetas de derechos, mapas simples o agrupaciones temáticas pueden ayudar a los niños a agrupar observaciones individuales en patrones más amplios.

El papel del facilitador es ayudar al grupo a identificar conexiones entre diferentes observaciones, preservando al mismo tiempo el propio lenguaje y prioridades de los niños. La fase debe concluir con un proceso simple y transparente de selección liderado por los niños, mediante el cual el grupo acuerde uno o dos problemas prioritarios para llevar adelante a la fase EXPLORE (EXPLORAR). Esto puede hacerse mediante votación visual, fichas, actividades de clasificación, construcción de consenso u otros métodos accesibles, dependiendo de la edad y características del grupo.

El problema seleccionado no necesita ser el más complejo o institucionalmente relevante. Debe ser un problema que los niños reconozcan como significativo, comprensible y conectado con su experiencia vivida. Esto garantiza que las siguientes fases del Compass permanezcan basadas en la propia percepción de la realidad de los niños.

### 5.1.3 Resultado esperado de la fase NOTICE (PERCIBIR)

Al final de la fase NOTICE, los niños y niñas deberían haber identificado y priorizado uno o varios problemas que consideran importantes y que puedan explorarse más a fondo en la siguiente fase. Más importante aún, deberían haber experimentado que sus observaciones, emociones y conocimientos cotidianos constituyen puntos de partida válidos para la participación.

La fase NORTH sienta, por tanto, las bases de todo el proceso del SCM: apoya a los niños y niñas en el paso de ser receptores pasivos de preocupaciones definidas por los adultos a convertirse en observadores activos de sus propios entornos, capaces de reconocer y nombrar los problemas que afectan a su vida cotidiana.

## 5.2 FASE 2: EAST (Explore) – Co-diseño liderado por niños e investigación creativa

La fase EAST, o fase EXPLORE, representa el momento en el que los niños y niñas pasan de haber “detectado” un problema a empezar a comprenderlo con mayor profundidad. Dentro del SOCRATES Compass Mechanism (SCM), esta fase tiene como objetivo apoyar a los niños y niñas, con una orientación adulta adecuada, para explorar las causas, los efectos y los posibles significados de los problemas identificados durante la fase NOTICE.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños y niñas suelen tender a pasar directamente de la identificación de un problema a la propuesta de una solución. Para muchos de ellos, la idea de una “fase de investigación” intermedia no resulta intuitiva de manera inmediata. Al mismo tiempo, los resultados también muestran que los niños y niñas pueden implicarse de forma significativa en la exploración cuando esta se organiza de maneras concretas, lúdicas, visuales, corporales y colaborativas. Por esta razón, EXPLORE no debe sentirse como un ejercicio formal de investigación ni como una tarea escolar. Más bien, debe diseñarse como un proceso estructurado pero flexible que ayude a los niños y niñas a detenerse entre NOTICE (PERCIBIR) y SPEAK (HABLAR), manteniendo al mismo tiempo la actividad accesible, creativa y motivadora.

En este sentido, la fase EXPLORE refleja la lógica de la Investigación-Acción Participativa. Los niños y niñas no son tratados únicamente como “informantes” que responden a preguntas formuladas por adultos, sino como co-investigadores capaces de observar, cuestionar,

comparar, interpretar y dar sentido a sus propios entornos. El papel de los adultos consiste, por tanto, en apoyar la investigación infantil sin apropiarse de ella<sup>153</sup>.

### 5.2.1 Creación de condiciones seguras para la exploración

Antes de que los niños y niñas puedan explorar un problema en profundidad, los facilitadores deben crear condiciones de participación seguras e inclusivas. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que muchos niños y niñas pueden sentir miedo a ser juzgados por sus compañeros, corregidos por adultos o expuestos frente a otros. Los niños y niñas parecen participar con mayor apertura cuando trabajan en grupos pequeños en lugar de grandes sesiones plenarias.

Por esta razón, EXPLORE debería organizarse preferentemente en grupos de aproximadamente tres a cinco participantes. Al inicio del trabajo, cada grupo debería co-crear reglas simples de participación. Estas pueden incluir: no reírse de los demás, todos tienen derecho a participar, está permitido no saber, las diferentes ideas son bienvenidas y el grupo escucha mutuamente. Estas reglas deberían escribirse, dibujarse o hacerse visibles de alguna forma, de manera que los niños y niñas puedan consultarlas durante la actividad.

Los facilitadores deberían adoptar una postura de “aliados”. Esto implica escuchar atentamente, evitar interrupciones, utilizar un lenguaje sencillo y accesible y dejar claro que no existen observaciones “incorrectas”. Este enfoque operacionaliza la dimensión de Espacio del Modelo de Lundy, creando un entorno seguro para la participación y preparando el terreno para una Voz genuina, ayudando a que los niños y niñas se sientan capaces de expresar lo que piensan, sienten y observan.

### 5.2.2 Lógica general del proceso en EXPLORE (EXPLORAR)

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños y niñas suelen percibir los problemas a través de experiencias concretas y emociones. Estas pueden incluir patios sucios, equipamientos inseguros, acoso escolar, normas injustas, degradación ambiental o sensación de inseguridad en espacios públicos. Por ello, EXPLORE debería partir de estas experiencias vividas y no de conceptos cívicos o institucionales abstractos.

Una vez que los niños y niñas han identificado un problema durante NOTICE (PERCIBIR), la fase EXPLORE (EXPLORAR) les ayuda a formular una serie de preguntas simples pero importantes: ¿Qué está ocurriendo exactamente? ¿A quién afecta? ¿Por qué sucede? ¿Qué podría cambiarse? ¿Cómo lo sabemos? Estas preguntas traducen la lógica de la Investigación-Acción Participativa a términos comprensibles para la infancia.

---

<sup>153</sup> Hocevar, R., 2023.

El proceso debería ser cíclico y no estrictamente lineal. Los niños y niñas pueden primero definir o redefinir el problema y posteriormente elegir maneras de explorarlo, como fotografías, dibujos, juegos de rol, entrevistas entre iguales, ejercicios simples de conteo u hojas de observación. Después recogen observaciones y vuelven a reunirse para reflexionar sobre lo que han descubierto. Los facilitadores pueden apoyar esta reflexión mediante preguntas como: ¿Qué hemos aprendido? ¿Algo nos sorprendió? ¿Observamos las mismas cosas o cosas diferentes? ¿Necesitamos mirar algo con más atención?

El objetivo no es producir “datos perfectos”. Más bien, la finalidad es ayudar a los niños y niñas a profundizar en su comprensión y experimentar que son capaces de analizar su entorno. Los materiales generados durante EXPLORE (EXPLORAR) — mapas, dibujos, fotografías, recuentos, declaraciones breves, dramatizaciones o pósters grupales — se convierten en una base compartida de evidencias. Los niños y niñas pueden apoyarse en estas evidencias cuando decidan qué quieren comunicar a los adultos durante SPEAK y volver a ellas durante WEIGH (EVALUAR) al reflexionar sobre si se produjeron respuestas o cambios.

### 5.2.3 Métodos eficaces: exploración activa, visual y corporal

A lo largo del proyecto, los niños y niñas parecieron responder de manera más positiva a métodos activos, creativos y corporales que a discusiones exclusivamente verbales o similares a las escolares. Por ello, EXPLORE debería utilizar métodos que permitan a los niños y niñas mostrar lo que quieren decir y no solamente explicarlo verbalmente.

Los métodos visuales son especialmente importantes. Los niños y niñas pueden dibujar el lugar o la situación que están analizando, crear mapas simples de su escuela o barrio y marcar zonas “correctas” y “problemáticas”. También pueden utilizar pegatinas, colores o símbolos para indicar dónde se sienten seguros, excluidos, incómodos o inseguros. Estos dibujos y mapas se convierten posteriormente en referencias compartidas para el debate. Ayudan al grupo a mantenerse conectado con experiencias concretas y evitan pasar demasiado rápido a discusiones abstractas.

Los métodos corporales y espaciales también son relevantes. En lugar de limitarse a describir una situación, los niños y niñas pueden representar escenas típicas, utilizar sus cuerpos u objetos simples para recrear espacios o mostrar físicamente distancias, zonas de peligro, áreas concurridas o espacios tranquilos. Esto puede resultar especialmente útil para niños pequeños, niños con barreras lingüísticas o niños que encuentran difícil expresar experiencias complejas únicamente mediante palabras.

EXPLORE (EXPLORAR) también debería introducir formas simples y adaptadas a la infancia de recogida de evidencias. Los niños y niñas pueden tomar fotografías de lugares u objetos relevantes, hacer marcas para registrar la frecuencia de algo, dictar declaraciones breves o realizar pequeñas conversaciones entre iguales utilizando preguntas accesibles. Estas

actividades ayudan a pasar de impresiones individuales a observaciones compartidas, sin convertir el proceso en algo pesado o excesivamente técnico.

Finalmente, las herramientas de organización grupal pueden ayudar a dar sentido a la información recogida. Los grupos pequeños pueden crear pósteres, gráficos visuales o agrupaciones simples bajo títulos como “qué ocurre”, “a quién afecta”, “cómo nos sentimos” y “por qué creemos que ocurre”. Esto ayuda a estructurar el pensamiento colectivo y produce materiales que posteriormente podrán utilizarse en la fase SPEAK para comunicar preocupaciones y prioridades a los adultos.

El principio metodológico clave consiste en ofrecer múltiples canales de expresión: visuales, corporales, orales y, cuando sea apropiado, escritos. Esto permite que niños y niñas de diferentes edades, capacidades, niveles de confianza y preferencias comunicativas puedan participar de forma significativa y reconocer sus propias formas de conocimiento dentro de la fase EXPLORE (EXPLORAR).

#### 5.2.4 Diseño sensible a la edad: 6–8, 8–10 y 9–12

Los hallazgos sobre el desarrollo obtenidos en los grupos focales son esenciales para diseñar la fase EXPLORE (EXPLORAR). La complejidad de la investigación debe adaptarse a la edad de los niños, su desarrollo cognitivo y sus preferencias comunicativas.

Para los niños de entre **6 y 8** años, el pensamiento suele ser concreto, visual y estrechamente vinculado a la experiencia inmediata. Los niños de este grupo de edad pueden tener dificultades con roles abstractos como “alcalde” o “municipio”, y puede que no comprendan inmediatamente la investigación como un paso separado entre identificar un problema y proponer una solución. Para ellos, EXPLORE debe ser breve, lúdico y muy concreto. Los juegos de “detectives” en espacios familiares, listas simples con iconos, dibujos, caras felices/tristes, símbolos de pulgar arriba/abajo y clasificar imágenes en “OK” y “no OK” pueden apoyar la participación. Las preguntas deben seguir siendo simples y conectadas con lo que los niños ven o producen: ¿Qué pasa aquí? ¿Quién está allí? ¿Cómo te sientes con esta imagen? El objetivo principal es ayudar a los niños a detenerse lo suficiente para observar y nombrar lo que está ocurriendo, sin sobrecargarlos con explicaciones.

Para los niños de entre **8 y 10** años, la fase debe responder a un momento evolutivo de transición. Algunos niños comienzan a involucrarse con ideas más abstractas, como reglas, justicia o incluso democracia, mientras que otros todavía necesitan un fuerte apoyo concreto. Este grupo de edad puede responder bien a una exploración corporal y espacial: representar escenas, construir un mapa del patio o del aula, o moverse físicamente para mostrar dónde ocurren las cosas. Los facilitadores pueden introducir gradualmente preguntas de investigación como: ¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Cuándo es peor? ¿Es igual para todos? Sin embargo, estas preguntas deben seguir vinculadas a mapas, dibujos, juegos de rol u otros

materiales concretos, y los facilitadores deben comprobar regularmente la comprensión. En esta etapa, los niños pueden empezar a entender “mirar más de cerca” o “comprobar lo que realmente ocurre” como una actividad diferenciada, sin necesidad de un lenguaje formal de investigación.

Para los niños de entre **9 y 12** años, muchos pueden participar en formas más estructuradas de mini investigación, siempre que estas sigan arraigadas en situaciones de la vida real y en el trabajo grupal. EXPLORE puede seguir de manera más explícita un ciclo simple de PAR: definir una o dos preguntas concretas, elegir pequeños métodos de investigación, recopilar hallazgos y reflexionar sobre patrones, causas y posibles cambios. Los niños pueden utilizar entrevistas entre compañeros, conteos simples, ejercicios de mapeo, hojas breves de observación, lluvias de ideas grupales, pósteres, storyboards, diapositivas sencillas o grabaciones de audio. Los facilitadores también pueden hacer más explícita la conexión con la acción preguntando: ¿Para qué podrían ayudarnos estos hallazgos? ¿Qué podrían ayudarnos a cambiar? Al mismo tiempo, la fase debe seguir siendo exploratoria y no convertirse prematuramente en un ejercicio de incidencia política.

En todos los grupos de edad, la regla clave de diseño es adaptar la complejidad de la investigación al nivel de desarrollo de los niños: concreta y lúdica para los más pequeños, corporal y comparativa para el grupo de transición, y más estructurada pero todavía creativa para los mayores.

### 5.2.5 Inclusión y dinámicas de grupo

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que la vulnerabilidad —incluyendo pobreza, antecedentes migratorios, dificultades de aprendizaje, baja alfabetización o confianza limitada— puede reducir el sentido de agencia de los niños y hacer más probable que se retraigan cuando el lenguaje o las tareas resultan demasiado difíciles o demasiado parecidas a la escuela. En la fase EXPLORE, por tanto, la inclusión no puede tratarse como una preocupación adicional. Debe integrarse en cada elección metodológica.

Los facilitadores deben utilizar constantemente un lenguaje simple y libre de jerga, y evitar términos institucionales complejos a menos que se expliquen mediante ejemplos concretos vinculados a la vida cotidiana de los niños. En lugar de referirse inmediatamente a “política” o “municipio”, los facilitadores pueden hablar de “las personas que hacen las reglas para este lugar” o “los adultos que deciden sobre el parque”. Las actividades también deben ofrecer alternativas visuales y corporales a las tareas puramente habladas o escritas. Dibujar, señalar en mapas, colocar pegatinas o símbolos, construir modelos sencillos o representar situaciones no son añadidos “divertidos” opcionales; para muchos niños, son formas esenciales de expresar conocimientos, sentimientos y observaciones.

La composición y las dinámicas del grupo también requieren una atención cuidadosa. En grupos mixtos, unos pocos niños seguros de sí mismos pueden dominar fácilmente la conversación, mientras que los niños más callados o vulnerables pueden permanecer en silencio o ser interrumpidos. El trabajo en pequeños grupos ayuda a los facilitadores a notar quién aún no ha participado y facilita el uso de herramientas de turnos de palabra. Los niños más reservados deben ser invitados a participar de la manera que prefieran: mediante un comentario breve, un dibujo, un gesto, un símbolo o una escena de juego de rol.

Debe quedar claro desde el principio que la participación es voluntaria y que existen diferentes maneras válidas de contribuir. Ningún niño debe ser obligado a hablar en plenaria si se siente incómodo. Los niños pueden elegir dibujar, trabajar en parejas, usar símbolos o hacer que sus ideas sean leídas en voz alta por un compañero o un adulto de confianza. Cuando estos principios se aplican de manera constante, la inclusión se convierte en una característica central del diseño de EXPLORE, en lugar de una medida correctiva añadida posteriormente.

### 5.2.6 Postura del facilitador y vínculo con SPEAK (HABLAR) y WEIGH (EVALUAR)

La forma en que los adultos se comportan durante EXPLORE es tan importante como las herramientas que utilizan. Para ir más allá del tokenismo y el adultocentrismo, los facilitadores deben actuar como aliados. Deben explicar claramente su papel, ser transparentes sobre lo que ocurrirá con el trabajo de los niños, hacer preguntas abiertas y evitar dirigir a los niños hacia conclusiones predeterminadas. Su función no es proporcionar respuestas “correctas”, sino modelar la curiosidad: Veamos qué descubrimos.

Los facilitadores también deben apoyar a los niños para comparar diferentes perspectivas dentro del grupo. No todos los niños experimentan el mismo lugar o situación de la misma manera. Un niño puede percibir un espacio como seguro, mientras que otro puede sentirse excluido allí. Estas diferencias no deben tratarse como contradicciones que deben resolverse demasiado rápido, sino como parte del proceso de exploración.

Durante toda la fase, los facilitadores deben dejar clara continuamente la conexión con las siguientes etapas. La investigación realizada en EXPLORE informará directamente lo que los niños elijan comunicar durante SPEAK. Mapas, fotografías, juegos de rol, conteos, dibujos y declaraciones breves pueden convertirse en las historias concretas, ejemplos y argumentos que los niños presentarán más adelante a los responsables de la toma de decisiones. Los mismos materiales también pueden revisarse durante WEIGH, cuando los niños reflexionen sobre las respuestas recibidas, si ocurrieron cambios y si se necesitan más acciones.

Esto ayuda a los niños a comprender que EXPLORE no es una actividad aislada. Es un paso significativo dentro de un ciclo más amplio donde sus observaciones y análisis pueden tener valor, visibilidad y consecuencias.

### 5.2.7 Resultado esperado de la fase EXPLORE (EXPLORAR)

Al final de la fase EXPLORE, los niños deberían haber desarrollado una comprensión más profunda y compartida del problema seleccionado durante NOTICE. Deberían haber explorado qué está ocurriendo, quién se ve afectado, cómo diferentes niños perciben la situación y qué posibles causas o patrones pueden estar implicados.

Los resultados esperados pueden incluir mapas, dibujos, fotografías, escenas de juego de rol, notas de observación, conteos simples, pósteres, declaraciones breves o propuestas colectivas. Más importante aún, los niños deberían haberse experimentado a sí mismos como coinvestigadores capaces: no solo de identificar un problema, sino también de investigarlo, discutirlo con otros y comenzar a imaginar posibles respuestas.

En conjunto, estos elementos sugieren que EXPLORE debe ser una fase de investigación segura, sensible a la edad, inclusiva y genuinamente participativa. Basada en las realidades concretas de los niños y apoyada por métodos creativos, proporciona la evidencia y la confianza necesarias para las siguientes fases del SOCRATES Compass.

## 5.3 FASE 3: SOUTH (Speak) – Diálogo intergeneracional e incidencia efectiva

La fase SPEAK (HABLAR) se centra en transformar las ideas, preocupaciones y propuestas desarrolladas durante NOTICE (PERCIBIR) y EXPLORE (EXPLORAR) en comunicación estructurada y diálogo con adultos, instituciones y actores comunitarios. Dentro del mecanismo SOCRATES Compass, esta fase no se entiende como un ejercicio de hablar en público ni como una prueba del rendimiento de los niños. Más bien, es un proceso facilitado mediante el cual los niños comunican perspectivas que ya han sido observadas, exploradas y refinadas colectivamente.

El objetivo principal es apoyar a los niños para que se expresen de maneras apropiadas a su desarrollo, emocionalmente manejables y adaptadas a diferentes contextos de participación. Por ello, la metodología no prioriza discursos pulidos ni habilidades formales de incidencia. En cambio, enfatiza la claridad, la autenticidad, la preparación y el diálogo recíproco.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños están más dispuestos a comunicarse con adultos cuando los formatos de participación resultan familiares, colaborativos y suficientemente preparados con antelación. Por esta razón, la fase SPEAK (HABLAR) se basa en una preparación gradual, expresión apoyada por pares y métodos de comunicación que reduzcan la presión frecuentemente asociada a la interacción directa con figuras de autoridad.

### 5.3.1 Por qué hablar con figuras de autoridad es emocionalmente difícil

En todos los países participantes, los niños describieron la comunicación con figuras de autoridad como emocionalmente exigente, especialmente cuando los adultos eran percibidos como distantes, críticos o difíciles de abordar. Muchos participantes asociaban hablar con adultos con el miedo al ridículo, el miedo a ser ignorados o la incertidumbre sobre si sus opiniones serían tomadas en serio.

Los grupos focales también sugirieron que la ansiedad comunicativa aumenta en entornos altamente formales. Disposiciones estructuradas de los asientos, vocabulario institucional, preguntas directas o grandes audiencias pueden generar presión adicional, especialmente para los niños más pequeños y para aquellos con menor confianza en sí mismos. En algunos contextos, los niños parecían preferir formatos de comunicación indirectos o mediados en lugar de hablar individualmente frente a adultos.

Por esta razón, la metodología SPEAK debe incluir actividades preparatorias antes de que tenga lugar cualquier diálogo intergeneracional. Los facilitadores pueden utilizar simulaciones de juegos de rol, conversaciones simuladas, actividades de ensayo entre pares o ejercicios de planificación visual para familiarizar previamente a los niños con situaciones de diálogo. Por ejemplo, los niños pueden practicar primero la presentación de ideas en pequeños grupos de compañeros antes de pasar a la comunicación con profesores, representantes locales u otros actores adultos. Del mismo modo, los facilitadores pueden invitar a los niños a preparar colectivamente “posibles preguntas que los adultos podrían hacer” y debatir cómo les gustaría responder.

Estas etapas preparatorias pueden reducir la imprevisibilidad y ayudar a los niños a entrar en situaciones de diálogo con mayor confianza y preparación emocional.

### 5.3.2 Principios del diálogo intergeneracional

La fase SPEAK (HABLAR) se basa en el principio de que la participación debe funcionar como diálogo y no como una consulta unidireccional. La comunicación entre niños y adultos debe abordarse, por tanto, como un proceso recíproco en el que los niños dispongan de tiempo para explicar ideas, hacer preguntas, aclarar perspectivas y recibir respuestas comprensibles.

Metodológicamente, esto requiere que los adultos se comuniquen de formas accesibles y apropiadas para el nivel de desarrollo. Los hallazgos de los grupos focales destacaron repetidamente que los niños conceden gran importancia no solo a las decisiones en sí, sino también a cómo se comunican los adultos. Los niños pidieron explicaciones claras, respetuosas y comprensibles, en lugar de excesivamente formales, vagas o despectivas.

Dentro del SCM, las actividades de diálogo intergeneracional deben diseñarse para minimizar la jerarquía y fomentar el intercambio. En lugar de situar a los niños frente a los adultos en

contextos altamente formales, los facilitadores pueden organizar espacios que favorezcan la proximidad, la interacción y la atención compartida. Estos pueden incluir debates moderados en mesa redonda, conversaciones rotativas en pequeños grupos, exposiciones colaborativas donde los adultos se desplacen entre los espacios de trabajo de los niños, o “rincones de preguntas” donde niños y adultos respondan juntos a estímulos o preguntas.

La metodología también debe prestar atención al ritmo del diálogo. Los niños necesitan tiempo suficiente para explicar sus ideas sin interrupciones y deben poder reformular o aclarar lo que quieren decir cuando sea necesario. Se debe animar a los adultos implicados en el proceso a formular preguntas aclaratorias en lugar de evaluativas o correctivas. Esto ayuda a mantener el carácter dialógico de SPEAK y reduce el riesgo de que el intercambio se convierta en una evaluación dirigida por adultos sobre las ideas de los niños.

### 5.3.3 Incidencia colectiva y expresión apoyada por pares

Los grupos focales mostraron una clara preferencia por formatos de comunicación colectivos frente a enfoques de incidencia altamente individualizados. Muchos niños parecían sentirse más cómodos hablando “con otros” en lugar de solos, especialmente al tratar temas sensibles o interactuar con figuras de autoridad.

Por esta razón, la fase SPEAK debe priorizar metodologías de incidencia apoyadas por pares. En lugar de depender principalmente de discursos individuales o preguntas directas, los facilitadores pueden estructurar las actividades de comunicación en torno a la expresión colaborativa y la responsabilidad compartida. Esto puede incluir pósteres o campañas visuales cocreadas, narraciones colaborativas donde diferentes niños contribuyan con distintas partes del mensaje, presentaciones grupales con apoyos visuales, mensajes de video grabados desarrollados en equipo, escenarios de juego de rol que ilustren problemas específicos de la comunidad o exposiciones tipo galería donde los niños expliquen materiales informalmente a adultos en interacciones más pequeñas.

Estos formatos pueden reducir la presión sobre los participantes individuales al tiempo que fortalecen la cooperación y la apropiación colectiva del proceso de comunicación. Son especialmente importantes para los niños más callados, menos seguros de sí mismos o reacios a enfrentarse a adultos.

La expresión apoyada por pares también permite a los niños negociar y refinar ideas colectivamente antes de comunicarlas externamente. Las sesiones de preparación en pequeños grupos funcionan, por tanto, no solo como momentos organizativos, sino también como espacios donde los niños desarrollan confianza a través de la participación compartida.

### 5.3.4 Rol de los facilitadores y de los adultos

Los facilitadores desempeñan un papel mediador y estructurador durante toda la fase SPEAK (HABLAR). Su tarea no es hablar en nombre de los niños ni traducir sus perspectivas a un lenguaje centrado en los adultos. Más bien, apoyan los procesos de comunicación para que los niños puedan expresarse de formas que sigan siendo accesibles, organizadas y emocionalmente seguras.

Este apoyo puede implicar ayudar a los niños a organizar visualmente los puntos clave, preparar materiales creativos, estructurar el orden de las presentaciones, moderar debates o identificar formatos de comunicación adecuados al nivel de desarrollo del grupo. Los facilitadores también deben supervisar cuidadosamente las dinámicas grupales, asegurándose de que los niños más seguros de sí mismos no dominen las oportunidades de comunicación mientras los participantes más callados se retiran del proceso.

Al mismo tiempo, la metodología reconoce que los adultos también necesitan preparación antes de participar en el diálogo intergeneracional. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que las reacciones despectivas, las interrupciones, el lenguaje excesivamente formal o los juicios rápidos por parte de los adultos pueden socavar significativamente la calidad de la participación.

Por esta razón, los adultos que participen en actividades SPEAK deben recibir una breve orientación sobre los objetivos del SCM y los principios que guían la participación infantil. Los facilitadores pueden proporcionar breves sesiones informativas, orientaciones prácticas de comunicación o preguntas de reflexión antes de las reuniones con los niños. Esta preparación ayuda a garantizar que el diálogo siga siendo respetuoso, constructivo y comprensible para todos los participantes.

### 5.3.5 Formatos y herramientas de comunicación

El SCM no prescribe un único formato de comunicación para la fase SPEAK. En cambio, los facilitadores deben seleccionar las herramientas según el grupo de edad, el contexto, las preferencias comunicativas, los recursos disponibles y la comodidad emocional de los participantes.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los enfoques de comunicación creativos y multimodales pueden ser más eficaces que los formatos exclusivamente verbales o institucionales. Por ello, las actividades SPEAK pueden combinar elementos visuales, orales, performativos y digitales.

Para los niños más pequeños, las herramientas de comunicación pueden incluir dibujos, teatro de marionetas, círculos de narración, objetos simbólicos o juegos de rol guiados. Los grupos de transición pueden participar eficazmente mediante pósteres colaborativos,

presentaciones visuales, debates basados en fotografías o diálogos moderados en pequeños grupos. Los niños mayores pueden sentirse más cómodos utilizando entrevistas grabadas, narrativas digitales, presentaciones estructuradas o paneles de propuestas desarrollados colectivamente.

El uso de métodos visuales y creativos no debe entenderse como una simplificación. Más bien, es una forma de ampliar las oportunidades de participación y reducir la dependencia de habilidades avanzadas de comunicación verbal. Esto es especialmente importante cuando los niños tienen diferentes niveles de confianza, capacidades lingüísticas o familiaridad con entornos formales de comunicación.

### 5.3.6 Adaptaciones según la edad

La metodología SPEAK debe seguir siendo adaptable a las distintas etapas del desarrollo. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que las preferencias comunicativas y los niveles de confianza varían significativamente entre grupos de edad e incluso dentro del mismo grupo.

Para los niños más pequeños, de aproximadamente 6 a 8 años, las actividades de comunicación deben seguir siendo concretas, breves, interactivas y fuertemente apoyadas mediante métodos visuales o corporales. En general, deben evitarse las explicaciones verbales largas o las presentaciones formales. En su lugar, los facilitadores pueden utilizar narraciones, objetos simbólicos, explicaciones guiadas mediante dibujos o actividades basadas en el movimiento que permitan a los niños comunicar ideas de forma más natural.

Para los niños de aproximadamente 8 a 10 años, los facilitadores pueden introducir gradualmente actividades de comunicación colaborativa más estructuradas, manteniendo al mismo tiempo un fuerte apoyo visual y formatos de participación compartida. Los niños de este grupo de transición pueden beneficiarse de preparar mensajes colectivamente, utilizar dibujos o pósteres como apoyo y practicar explicaciones breves en parejas o pequeños grupos antes de cualquier intercambio más amplio.

Los niños mayores, de aproximadamente 9 a 12 años, pueden participar más cómodamente en debates estructurados, presentaciones colaborativas, materiales de incidencia grabados o reuniones facilitadas con adultos. Sin embargo, los hallazgos sugieren que incluso los niños mayores suelen preferir la comunicación colectiva frente a tareas de expresión altamente individualizadas. Por esta razón, SPEAK debe seguir ofreciendo formatos apoyados por pares y evitar asumir que los niños mayores están automáticamente preparados para hablar en público de manera formal.

### 5.3.7 Inclusión y participación segura

La fase SPEAK debe seguir siendo accesible para niños con diferentes estilos de comunicación, niveles de confianza y necesidades de apoyo. Los grupos focales sugieren que la

vulnerabilidad afecta con frecuencia a la disposición de los niños a hablar, más que a la relevancia o el valor de sus perspectivas.

Por ello, los facilitadores deben garantizar que la participación no dependa de habilidades verbales avanzadas, confianza para hablar en público o familiaridad con el lenguaje institucional. Ofrecer múltiples opciones de comunicación es especialmente importante para los niños que enfrentan barreras lingüísticas, dificultades cognitivas, vulnerabilidad social o ansiedad comunicativa.

En la práctica, la inclusión puede implicar permitir que los niños se comuniquen mediante apoyos visuales, emparejar niños durante las presentaciones, utilizar formatos grabados en lugar de comunicación en vivo, organizar grupos de diálogo más pequeños o permitir que los niños elijan su nivel preferido de visibilidad durante las actividades. Algunos niños pueden querer hablar directamente; otros pueden preferir contribuir mediante dibujos, mensajes escritos, pósteres grupales, símbolos, video o haciendo que un compañero o un adulto de confianza lea sus palabras en voz alta.

La participación segura también requiere una atención cuidadosa a las dinámicas emocionales durante todo el proceso. Los niños no deben sentirse expuestos, ridiculizados, presionados para actuar o forzados a situaciones comunicativas para las que no están preparados. La participación dentro de la fase SPEAK debe seguir siendo gradual, flexible y sensible a las necesidades del grupo.

### 5.3.8 Preparar a los adultos para escuchar

Un principio metodológico central de SPEAK es que la participación significativa depende no solo de la capacidad de los niños para comunicarse, sino también de la disposición y capacidad de los adultos para escuchar de manera constructiva.

Por ello, los adultos que participen en sesiones de diálogo deben recibir preparación en comunicación adaptada a los niños, escucha activa y prácticas de explicación accesibles. Los hallazgos de los grupos focales destacaron repetidamente que los niños prestan mucha atención al tono, al lenguaje corporal y a la sinceridad de los adultos durante las interacciones.

Dentro del SCM, se anima a los facilitadores a preparar a los adultos para evitar interrumpir innecesariamente a los niños, formular preguntas aclaratorias en lugar de confrontativas, reconocer visiblemente las contribuciones infantiles, explicar limitaciones o desacuerdos de manera respetuosa y comunicarse en un lenguaje apropiado al nivel de desarrollo del grupo.

Preparar a los adultos debe considerarse, por tanto, un componente metodológico necesario de la fase SPEAK y no una actividad externa u opcional. Sin preparación de los adultos, existe el riesgo de que incluso niños bien preparados encuentren respuestas que perciban como despectivas, confusas o desalentadoras.

### 5.3.9 Resultados esperados de la fase SPEAK (HABLAR)

La fase SPEAK (HABLAR) tiene como objetivo generar tanto resultados prácticos como evolutivos dentro del ciclo de participación.

A nivel participativo, la fase crea oportunidades estructuradas para que las perspectivas, preocupaciones y propuestas de los niños entren en diálogo con adultos, instituciones y actores comunitarios. Los resultados pueden incluir presentaciones, exposiciones, materiales grabados, campañas colaborativas, reuniones documentadas o resúmenes de propuestas elaborados por los propios niños.

A nivel evolutivo, SPEAK (HABLAR) favorece la confianza comunicativa, la expresión colaborativa, la familiaridad con los procesos de diálogo y la capacidad de los niños para organizar y presentar ideas colectivamente. La fase también ayuda a los niños a experimentar que la comunicación con adultos puede prepararse, apoyarse y desarrollarse de forma dialógica, en lugar de resultar intimidante o puramente evaluativa.

Los resultados y respuestas generados durante SPEAK (HABLAR) se convierten en la base de la siguiente fase WEIGH (EVALUAR). En esa etapa posterior, los niños recibirán apoyo para evaluar la retroalimentación, las respuestas de los adultos y el impacto visible de su participación a lo largo del tiempo. De este modo, SPEAK (HABLAR) no funciona de manera aislada: conecta las ideas exploradas por los niños con el diálogo adulto y prepara el terreno para la rendición de cuentas, la reflexión y el seguimiento.

## 5.4 FASE 4: WEST (Weigh) – Diálogo reflexivo, medición del impacto y ciclos de retroalimentación

La fase WEST, o fase WEIGH (EVALUAR), representa el momento en que se apoya a los niños para reflexionar sobre lo que ocurrió después de expresar sus opiniones. Dentro del SOCRATES Compass Mechanism, esta fase no debe entenderse como un simple paso final, sino como una parte central del ciclo de participación<sup>154</sup>. Es la fase que ayuda a determinar si los niños experimentan la participación como algo significativo, creíble y digno de repetirse.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños no evalúan la participación únicamente sobre la base de si sus ideas son aceptadas o rechazadas. Lo que parece importar más es recibir una respuesta clara, honesta y comprensible. En los distintos contextos, la ausencia de retroalimentación —o lo que los niños percibieron como un “sí falso”— surgió como uno de los resultados más perjudiciales para la confianza y la motivación. Por el contrario, una negativa puede ser aceptada cuando se explica de forma respetuosa y de una manera que los niños puedan comprender.

---

<sup>154</sup> Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

Por esta razón, la fase WEIGH (EVALUAR) replantea la retroalimentación como un componente central de la participación. Las contribuciones de los niños deben ser reconocidas visiblemente y tomadas en serio, independientemente de la decisión final. Metodológicamente, esto significa que ningún proceso participativo debe terminar sin un ciclo de respuesta. La fase WEIGH, por tanto, ayuda al SCM a alejarse de la participación simbólica y avanzar hacia un modelo basado en la confianza relacional, la transparencia y la rendición de cuentas.

#### 5.4.1 Replantear la retroalimentación como un componente central de la participación

La fase WEIGH estructura el momento posterior a que los niños hayan hablado. En muchos procesos participativos, esta etapa es débil, informal o inexistente. Los niños pueden ser invitados a compartir sus opiniones, pero luego reciben poca información sobre lo que ocurrió después. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que esto puede generar decepción y reforzar la creencia de que las voces de los niños realmente no importan.

En el SCM, la retroalimentación se trata como una parte necesaria de la metodología. No debe añadirse solo cuando ocurre algo positivo, ni depender de la buena voluntad de adultos individuales<sup>155</sup>. Incluso cuando las propuestas de los niños no pueden aceptarse o implementarse, ellos deben recibir una explicación. Esto ayuda a los niños a comprender que participar no siempre significa obtener lo que pidieron, pero sí debe implicar ser escuchados y recibir una respuesta respetuosa.

Esto tiene un importante valor pedagógico. Cuando los niños comprenden cómo se tuvo en cuenta su contribución, pueden aprender más sobre la toma de decisiones, las limitaciones, las prioridades y las posibles alternativas. La retroalimentación se convierte así en parte del proceso de aprendizaje y no simplemente en un cierre administrativo.

#### 5.4.2 El “no explicado” y la ética de la toma de decisiones transparente

Un principio metodológico clave de la fase WEIGH es la distinción entre diferentes tipos de resultados. Una propuesta puede ser aceptada, parcialmente aceptada, pospuesta, modificada o rechazada. Para los niños, estas diferencias importan. Lo que parece socavar la confianza no es necesariamente el hecho de que una idea no pueda implementarse, sino la ausencia de una explicación o la impresión de que los adultos estuvieron de acuerdo solo superficialmente.

El concepto del “no explicado” es, por tanto, central en esta fase. Los niños parecen capaces de comprender restricciones, limitaciones y prioridades en competencia cuando estas se

---

<sup>155</sup> Lundy, L., 2007.

comunican de forma clara, concreta y respetuosa. En Austria y Grecia, los participantes contrastaron este tipo de respuesta con situaciones en las que los adultos parecían estar de acuerdo pero no daban seguimiento. En esos casos, la frustración no estaba vinculada solo a la falta de acción, sino también a la falta de honestidad y claridad.

El “no explicado” debe entenderse no solo como una técnica de comunicación, sino como un estándar ético. Requiere que los facilitadores y responsables de la toma de decisiones hagan visible su razonamiento<sup>156</sup>. Las limitaciones institucionales o prácticas deben traducirse a un lenguaje que los niños puedan comprender, evitando explicaciones abstractas o excesivamente técnicas. Siempre que sea posible, los adultos deben utilizar ejemplos conectados con las realidades cotidianas de los niños.

De este modo, el rechazo no se convierte en el final de la participación. Puede convertirse en una oportunidad para comprender cómo se toman las decisiones, por qué ciertas acciones pueden no ser posibles y qué otras opciones podrían explorarse todavía. Esto ayuda a los niños a desarrollar una comprensión más realista y matizada de la participación y la toma de decisiones.

### 5.4.3 Hacer visible el impacto: continuidad, actualizaciones y cambio tangible

Más allá de la primera respuesta, los niños también parecen esperar continuidad. Los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños quieren saber qué sucede después de haber hablado. No necesariamente esperan cambios inmediatos o a gran escala, pero sí esperan algún tipo de seguimiento visible.

En España, los niños destacaron la importancia de recibir actualizaciones periódicas. En Austria, los niños sugirieron canales simples de comunicación, como mensajes o anuncios escolares. En Grecia, los participantes enfatizaron que incluso los cambios pequeños o parciales pueden ser significativos cuando son visibles y están claramente conectados con las aportaciones originales de los niños.

Por esta razón, la fase WEIGH debe extenderse en el tiempo. El impacto no debe entenderse solo como un resultado final, sino como un proceso que se desarrolla gradualmente. El toolkit debe incluir prácticas simples que ayuden a facilitadores y adultos a seguir el progreso, comunicar pasos intermedios y hacer visible la evolución de las ideas. Estas pueden incluir líneas de tiempo visuales, paneles de actualización, breves reuniones de seguimiento, mensajes adaptados a niños o simples resúmenes de “qué ocurrió después”.

Es importante señalar que la visibilidad no requiere grandes transformaciones. Un pequeño ajuste, una actividad piloto, un intento de respuesta o incluso una explicación clara de por qué el cambio es difícil pueden mostrar a los niños que su contribución ha sido considerada.

---

<sup>156</sup> Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

Algunos niños también sugirieron el valor de celebrar los resultados exitosos. Los momentos de reconocimiento pueden reforzar la motivación y crear un sentido de logro colectivo, especialmente cuando los niños pueden ver que sus ideas contribuyeron a algo concreto.

#### 5.4.4 Construir rendición de cuentas mediante el tono, el lenguaje y la accesibilidad

La rendición de cuentas depende no solo de si se proporciona retroalimentación, sino también de cómo se comunica. Un hallazgo constante en los grupos focales es que los niños prestan mucha atención al tono, al lenguaje y a la actitud. Una comunicación respetuosa, tranquila y no crítica puede fomentar la apertura y la confianza. Por el contrario, un lenguaje formal, distante o excesivamente institucional puede crear barreras y reforzar desequilibrios de poder.

Por esta razón, la retroalimentación en la fase WEIGH (EVALUAR) debe adaptarse a las perspectivas y niveles de desarrollo de los niños. Las explicaciones deben ser claras, concretas y conectadas con contextos familiares. Siempre que sea posible, deben evitarse la jerga y las formulaciones abstractas<sup>157</sup>. Ejemplos, analogías, apoyos visuales o diagramas simples pueden ayudar a los niños a comprender las decisiones, especialmente a los participantes más pequeños o a aquellos que enfrentan barreras lingüísticas o cognitivas.

Al mismo tiempo, la comunicación no debe simplificarse excesivamente de una manera que resulte despectiva. Los niños valoran la claridad, pero también valoran la autenticidad. Deben ser tratados como capaces de comprender explicaciones reales cuando estas se ofrecen de forma respetuosa y en un lenguaje accesible.

Esto es particularmente importante allí donde la confianza en las instituciones ya puede ser frágil. En Rumanía, por ejemplo, algunos niños expresaron sorpresa ante la idea de recibir cualquier respuesta. Esto sugiere que, en algunos contextos, los niños pueden tener expectativas muy bajas respecto a la retroalimentación institucional. Las respuestas consistentes y de alta calidad pueden convertirse, por tanto, en un mecanismo clave para reconstruir la confianza y demostrar que la participación es significativa y fiable.

#### 5.4.5 De la retroalimentación a la reciprocidad: sostener el compromiso a lo largo del tiempo

La fase WEIGH también crea la posibilidad de un modelo más recíproco de participación. La retroalimentación no debe verse únicamente como el final del proceso. También puede convertirse en el punto de partida de un nuevo ciclo de implicación.

---

<sup>157</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Cuando los niños reciben respuestas claras y transparentes, pueden estar más dispuestos a seguir participando, reflexionar sobre sus ideas y adaptar sus propuestas. En Austria, los participantes señalaron que las explicaciones pueden ayudarles a reconsiderar sus perspectivas. En España, algunos niños sugirieron que también podrían contribuir a la implementación de las ideas aceptadas. Estos hallazgos indican que la retroalimentación puede servir como puente entre la participación y la cocreación.

Metodológicamente, esto significa que el toolkit debe incluir oportunidades para que los niños vuelvan a implicarse después de recibir retroalimentación. Esto puede ocurrir mediante actividades de seguimiento, implementación colaborativa, reflexión renovada o una nueva fase NOTICE basada en lo que ha cambiado o lo que sigue sin resolverse. De este modo, la participación no se trata como una consulta puntual, sino como un diálogo continuo en el que los roles de los niños pueden evolucionar con el tiempo.

Incorporar la reciprocidad dentro de la fase WEIGH también puede apoyar el desarrollo de competencias importantes, incluyendo el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la responsabilidad colectiva. Los niños pueden aprender que la participación implica no solo expresar una opinión, sino también escuchar respuestas, considerar limitaciones, revisar ideas y contribuir a soluciones compartidas.

#### 5.4.6 Diseñar ciclos de retroalimentación como estructuras continuas

Los hallazgos de los grupos focales apuntan a la necesidad de diseñar ciclos de retroalimentación como elementos continuos y estructurados del SCM. La retroalimentación no debe ser opcional, informal ni posponerse indefinidamente. Toda acción participativa<sup>158</sup> debe conducir a alguna respuesta visible, incluso cuando la respuesta sea parcial, provisional o negativa.

Esto requiere herramientas prácticas que apoyen la continuidad. Los facilitadores y actores adultos pueden utilizar sistemas simples de seguimiento, líneas de tiempo visuales, revisiones periódicas, hojas de actualización adaptadas a niños o momentos colectivos de reflexión. Estas herramientas deben adaptarse al grupo de edad y al contexto. Para los niños más pequeños, la retroalimentación puede necesitar ser visual, concreta e inmediata. Para los niños mayores, puede incluir explicaciones más detalladas, comparación entre propuestas y respuestas o discusión sobre posibles pasos siguientes.

La flexibilidad sigue siendo importante. No todos los procesos requerirán el mismo nivel de seguimiento y no todas las propuestas conducirán a cambios inmediatos. Sin embargo, el principio permanece constante: el silencio no debe considerarse un resultado aceptable de la

---

<sup>158</sup> Lundy, L., 2007.

participación. Si los niños han aportado sus opiniones, deben poder comprender qué ocurrió con ellas.

Al integrar ciclos de retroalimentación dentro de la metodología, la fase WEIGH se convierte en un espacio donde la participación se valida, las relaciones se fortalecen y el aprendizaje se consolida. Transforma la retroalimentación de un requisito procedimental en una experiencia significativa de diálogo y rendición de cuentas.

#### 5.4.7 Resultado esperado de la fase WEIGH (EVALUAR)

Al final de la fase WEIGH (EVALUAR), los niños deberían haber recibido información clara y accesible sobre cómo se consideraron sus ideas, qué decisiones se tomaron y qué acciones, si las hubo, se llevaron a cabo. También deberían haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso: qué resultó significativo, qué fue difícil, qué aprendieron y qué podrían querer explorar más adelante.

Los resultados esperados pueden incluir resúmenes de retroalimentación adaptados a niños, líneas de tiempo visuales, paneles de actualización, notas de reflexión, actividades de evaluación, registros de respuestas de adultos o nuevas preguntas surgidas del proceso. Estos resultados no deben permanecer separados del resto del ciclo Compass. Deben informar futuras participaciones, incluyendo posibles nuevas actividades NOTICE (PERCIBIR).

La fase WEST, por tanto, cierra el ciclo y al mismo tiempo lo reabre. Ayuda a los niños a comprender que la participación no termina cuando hablan. Continúa mediante la escucha, la explicación, el seguimiento y la reflexión. En este sentido, WEIGH (EVALUAR) es la fase que protege la credibilidad de todo el proceso SCM y ayuda a los niños a experimentar la participación como algo en lo que se puede confiar, repetir y mejorar con el tiempo.

## 6. Principios transversales

El SCM no se define únicamente por sus cuatro fases, sino también por un conjunto de principios transversales que deben guiar su implementación en diferentes contextos. Estos principios pretenden garantizar que la metodología siga siendo inclusiva, adaptable, segura y sostenible, en lugar de convertirse en una secuencia fija de actividades aplicada de la misma manera a todos los grupos.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que la participación infantil está fuertemente influida por las condiciones en las que tiene lugar: el lenguaje utilizado, el nivel de seguridad emocional, el papel de los adultos, la accesibilidad de las herramientas, el tiempo disponible y el grado en que los niños pueden comprender lo que se espera de ellos. Por esta razón, el SCM debe implementarse mediante un enfoque flexible y reflexivo, permitiendo a los facilitadores adaptar los métodos mientras preservan la lógica central del Compass: observar, explorar, hablar y evaluar.

## 6.1 Inclusión y accesibilidad: diseñar para niños con menos oportunidades

La inclusión y la accesibilidad son principios fundamentales del diseño del SOCRATES Compass Mechanism y representan condiciones esenciales para una participación significativa. Los hallazgos transnacionales de los grupos focales sugieren que la participación no puede entenderse simplemente como ofrecer a los niños oportunidades para hablar. Más bien, la participación depende de si los niños se sienten capaces, seguros y legítimos al expresar sus opiniones dentro de un determinado entorno social y educativo.<sup>159</sup>

Aunque los niños de los países participantes compartieron muchas preocupaciones comunes relacionadas con la seguridad, la justicia, las relaciones y el bienestar comunitario, su capacidad para participar parecía variar significativamente según factores contextuales. Estos incluyen el contexto socioeconómico, experiencias previas con la autoridad, preparación cognitiva, habilidades comunicativas, lenguaje, confianza y el clima emocional del entorno en el que se desarrolla la participación.

Por ello, el SCM adopta un enfoque orientado a la inclusión que va más allá de la idea de igualdad de acceso. En su lugar, el mecanismo se basa en el principio de participación equitativa, reconociendo que distintos niños pueden requerir diferentes formas de apoyo, comunicación, ritmo y facilitación para participar de manera significativa. La inclusión está, por tanto, integrada no solo en los valores del SCM, sino también en su diseño metodológico, estrategias de facilitación y lógica de implementación<sup>160</sup>.

---

<sup>159</sup> United Nations, 1989, Arts. 2 and 12; European Commission, 2021.

<sup>160</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

### 6.1.1 Vulnerabilidad y participación: hallazgos de los grupos focales

Un hallazgo importante surgido de los grupos focales es que la vulnerabilidad no necesariamente cambia aquello que preocupa a los niños, pero sí puede influir fuertemente en si se sienten capaces de participar y si creen que su participación importa.

En contextos más vulnerables, particularmente en Rumanía e Italia, los niños expresaron con frecuencia una sensación reducida de agencia. Muchos se describieron como “demasiado jóvenes” para influir en las decisiones o esperaban que los adultos y las instituciones no tomaran en serio sus ideas. Como resultado, la participación era a menudo imaginada o experimentada como algo mediado por adultos de confianza, como padres, profesores o educadores, en lugar de mediante comunicación directa con las autoridades. Esto resalta la importancia de diseñar procesos participativos que construyan activamente confianza y legitimidad, en lugar de asumir que los niños se sentirán naturalmente empoderados para contribuir.

Los hallazgos también muestran cómo la complejidad cognitiva y lingüística puede convertirse en una barrera para la participación. En Austria, y en menor medida en España, los niños con menor conocimiento previo o dificultades lingüísticas a veces tenían dificultades para involucrarse con conceptos cívicos abstractos o terminología institucional. En algunos casos, esto parecía resultar en retraimiento y silencio; en otros, los niños reaccionaban mediante comportamientos disruptivos que podían ocultar incertidumbre o falta de comprensión. Estos patrones sugieren que la participación puede excluir involuntariamente a los niños cuando las herramientas dependen demasiado del lenguaje abstracto, instrucciones complejas o conocimientos previos asumidos.

Otro hallazgo recurrente en todos los países se refiere a la seguridad psicológica. Los niños mencionaron repetidamente el miedo al juicio, al ridículo, a la crítica o a reacciones negativas de compañeros y adultos. La participación parecía estrechamente vinculada a la confianza en los facilitadores, la calidad de las dinámicas entre pares y la atmósfera emocional de la actividad. En varios contextos, los niños indicaron sentirse más cómodos participando en grupos pequeños o cuando estaban apoyados por adultos familiares. Estos hallazgos sugieren que la inclusión no se logra solo abriendo el acceso a actividades, sino creando condiciones que hagan la participación emocionalmente segura y socialmente significativa.

### 6.1.2 De la igualdad de acceso a la participación equitativa

Dentro del SCM, la inclusión se entiende como la posibilidad de que todos los niños comprendan el proceso participativo, se involucren con confianza y se expresen mediante formatos accesibles y significativos<sup>161</sup>. Esto requiere alejarse de modelos uniformes de

<sup>161</sup> United Nations, 1989, Art. 12; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

participación y adoptar enfoques flexibles capaces de responder a diferentes necesidades evolutivas, emocionales, cognitivas y contextuales.

La participación equitativa significa reconocer que no todos los niños parten del mismo punto. Algunos pueden necesitar más apoyo visual, más tiempo para reflexionar, grupos de discusión más pequeños o formas alternativas de expresión. Otros pueden necesitar mayor tranquilidad, una estructura más clara o una facilitación más activa para superar el miedo al juicio o la falta de confianza.

Los hallazgos refuerzan, por tanto, la necesidad de que el SCM permanezca adaptable y no prescriptivo. Las vías de participación deben configurarse en torno a las realidades de cada grupo y no sobre supuestos rígidos acerca de la edad, la confianza o la capacidad comunicativa.

### 6.1.3 Principios de diseño para una implementación inclusiva del SCM

La evidencia transnacional sugiere varios principios fundamentales que pueden guiar la implementación inclusiva de las actividades SCM.

En primer lugar, la participación debe comenzar desde las experiencias vividas y los entornos inmediatos de los niños. En todos los países, los niños parecían involucrarse más naturalmente con situaciones concretas y familiares que con conceptos institucionales o políticos abstractos. Las actividades que parten de la vida escolar, las relaciones entre compañeros, los espacios del vecindario o las experiencias cotidianas pueden crear puntos de entrada más accesibles a la participación.

En segundo lugar, el SCM debe apoyar múltiples modos de expresión. Los niños se comunican y procesan ideas de diferentes maneras según la edad, la confianza, el estilo cognitivo y el contexto. Algunos niños participan más cómodamente mediante discusiones verbales, mientras que otros responden mejor al dibujo, apoyos visuales, narración, juegos de rol, movimiento o actividades colaborativas. Por ello, un mecanismo inclusivo no puede depender únicamente de formatos basados en discusión o escritura<sup>162</sup>.

Otro principio se refiere a la reducción de la carga cognitiva. La terminología compleja, las instrucciones poco claras y los conceptos abstractos pueden excluir involuntariamente a los niños de la participación. El SCM debe, por tanto, utilizar lenguaje simple y accesible, proporcionar ejemplos visuales y orientación paso a paso, e introducir conceptos clave gradualmente mediante experiencias concretas y actividades prácticas.

Los hallazgos también sugieren que la participación debe estructurarse intencionalmente de manera que apoyen todas las voces. Las dinámicas grupales pueden influir fuertemente en la

---

<sup>162</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

disposición de los niños a contribuir y los participantes más seguros de sí mismos pueden dominar involuntariamente las discusiones. Los facilitadores necesitan, por tanto, estrategias que fomenten una participación equilibrada, incluyendo trabajo en pequeños grupos, turnos guiados de palabra, tareas colaborativas y estímulo dirigido a los niños más callados.

Finalmente, la seguridad emocional debe integrarse durante todo el proceso. La inclusión depende de que los niños se sientan respetados, escuchados y protegidos del ridículo o la descalificación. Establecer reglas claras, validar las contribuciones, utilizar estilos de facilitación no críticos y mantener interacciones de apoyo entre pares son componentes esenciales de la práctica inclusiva dentro del SCM<sup>163</sup>.

#### 6.1.4 Inclusión en todas las fases del SCM

La inclusión debe entenderse como un principio transversal integrado en todas las fases del SCM, y no como un componente metodológico separado.

Dentro de la fase NOTICE, los niños se benefician de herramientas concretas y visuales que apoyan la identificación de problemas a través de la observación directa y la experiencia vivida. Esto es especialmente importante para los niños más pequeños y para aquellos participantes que pueden tener dificultades con el razonamiento abstracto.

Durante la fase EXPLORE, la inclusión se fortalece mediante métodos colaborativos y creativos que permiten a los niños investigar ideas utilizando diferentes formas de expresión y distintos niveles de complejidad. Las actividades deben seguir siendo lo suficientemente flexibles como para adaptarse a diferentes estilos de comunicación, niveles de confianza y etapas del desarrollo.

En la fase SPEAK, el SCM debe ofrecer múltiples formatos de comunicación y reducir la presión asociada a la exposición individual. Los hallazgos indican que muchos niños se sienten más seguros presentando ideas de manera colectiva en lugar de individualmente. Por ello, las presentaciones grupales, los productos visuales, los vídeos, los juegos de rol o la comunicación mediada pueden favorecer una participación más inclusiva.

Finalmente, en la fase WEIGH, los procesos de retroalimentación y reflexión deben mantenerse transparentes, accesibles y fáciles de comprender para los niños. Dado que los niños otorgan gran importancia a las explicaciones y al seguimiento visible, la participación inclusiva requiere garantizar que todos los niños puedan comprender los resultados, las decisiones y los siguientes pasos, independientemente de su edad, nivel lingüístico o capacidad comunicativa.

---

<sup>163</sup> European Commission, 2021.

## 6.1.5 El rol de los facilitadores en la promoción de la inclusión

Los facilitadores desempeñan un papel central en la transformación de la inclusión de un principio general a una realidad práctica. Su función va más allá de gestionar actividades. Moldean activamente las condiciones emocionales, relacionales y comunicativas que permiten la participación infantil.

Esto incluye adaptar las actividades en tiempo real según las necesidades del grupo, reconocer señales de desconexión o incomodidad, garantizar una participación equilibrada y mantener un ambiente de apoyo durante todo el proceso. Los facilitadores también deben prestar atención a las diferencias en la confianza, el estilo de comunicación y la comprensión, ajustando el ritmo y los métodos en consecuencia.

Los hallazgos sugieren que la participación inclusiva depende tanto de la calidad de la facilitación como de las propias herramientas. En este sentido, la inclusión está integrada no solo en el diseño de las actividades, sino también en las actitudes, la capacidad de respuesta y las prácticas relacionales de los adultos que lideran el proceso.

## 6.1.6 Seguimiento de la inclusión y la participación

La participación inclusiva requiere reflexión y adaptación continuas durante toda la implementación. Los facilitadores deben observar los patrones de participación durante y después de las actividades, prestando atención a quién participa activamente, quién permanece en silencio y qué niños pueden parecer desconectados o excluidos del proceso.

Este enfoque reflexivo permite identificar barreras de forma temprana y ajustar las estrategias en consecuencia. Por lo tanto, la inclusión debe entenderse como un proceso continuo y dinámico, y no como una condición fija establecida al inicio de una actividad.

## 6.1.7 Implicaciones para el Toolkit

La inclusión y la accesibilidad son elementos fundamentales para la eficacia y la credibilidad del SOCRATES Compass Mechanism. Los hallazgos transnacionales sugieren que la participación significativa depende no solo de ofrecer oportunidades a los niños, sino también de crear entornos, procesos y relaciones que les permitan participar con confianza y autenticidad. Al integrar principios flexibles, receptivos y centrados en la infancia en todo su diseño e implementación, el SCM busca garantizar que la participación no quede limitada a los niños más seguros, elocuentes o favorecidos<sup>164</sup>. En cambio, el mecanismo pretende crear condiciones en las que grupos diversos de niños puedan contribuir de manera significativa,

---

<sup>164</sup> United Nations, 1989, Art. 2; European Commission, 2021.

fortaleciendo tanto la calidad de la participación como el valor democrático del propio proceso.

## 6.2 Replicabilidad y sostenibilidad: creación de herramientas de bajo coste y alto impacto

El SCM está diseñado como un marco que puede replicarse en diferentes contextos educativos, sociales, culturales e institucionales sin requerir infraestructuras altamente especializadas ni amplios recursos financieros<sup>165</sup>. En lugar de funcionar como un programa fijo vinculado a un único entorno de implementación, el SCM se estructura como un modelo flexible de participación que puede adaptarse a las realidades de distintos grupos, organizaciones y comunidades.

Los hallazgos de los grupos focales sugieren que las condiciones de participación varían significativamente entre contextos. Las diferencias surgieron no solo entre países, sino también entre escuelas públicas, entornos educativos privados, espacios de aprendizaje no formal, centros extraescolares y organizaciones que trabajan con niños en situaciones de vulnerabilidad. En algunos contextos, los niños ya estaban familiarizados con las discusiones colaborativas y las actividades participativas, mientras que en otros la participación parecía estar más condicionada por la jerarquía, la ansiedad comunicativa o la limitada confianza en la escucha institucional.

Por esta razón, el SCM se ha desarrollado como una metodología capaz de funcionar en múltiples entornos de implementación manteniendo la misma estructura participativa central. El marco puede adaptarse a entornos escolares formales, programas de educación no formal, centros juveniles y comunitarios, organizaciones de protección infantil e inclusión social, iniciativas municipales de participación, programas extraescolares, campañas locales de sensibilización y actividades extracurriculares relacionadas con la ciudadanía y la participación democrática.

Es importante destacar que el Compass no requiere una estructura curricular específica ni un contexto especializado de educación cívica para ser implementado. La metodología puede integrarse en actividades educativas ya existentes, proyectos temáticos, consejos escolares, talleres comunitarios o iniciativas locales de participación infantil.

### 6.2.1 Modularidad y adaptación

La replicabilidad se fortalece gracias a la estructura modular del marco. No se espera que las instituciones y organizaciones reproduzcan actividades idénticas de manera idéntica. En

---

<sup>165</sup> European Commission, 2021.

cambio, se anima a los facilitadores a adaptar los métodos según el tiempo disponible, el espacio físico, el tamaño del grupo, el nivel de desarrollo, las preferencias comunicativas y las realidades locales.

Por ejemplo, en entornos escolares altamente estructurados, el Compass puede implementarse mediante actividades breves integradas en los horarios semanales de aprendizaje. En centros juveniles o contextos no formales, los facilitadores pueden organizar talleres colaborativos más largos con mayor flexibilidad y actividades basadas en el movimiento. En contextos comunitarios o municipales, las fases SPEAK y WEIGH pueden vincularse directamente con consultas a autoridades locales o campañas de sensibilización relacionadas con problemáticas locales.

Esta modularidad permite que el SCM siga siendo reconocible en su lógica general mientras responde de manera flexible en su aplicación práctica. Las fases permanecen iguales, pero las herramientas, el ritmo, la profundidad y los formatos de comunicación pueden variar según el contexto.

### 6.2.2 Herramientas accesibles y de bajo coste

El SCM también está pensado para seguir siendo replicable en diferentes condiciones de recursos. La mayoría de las actividades pueden apoyarse en materiales de bajo coste y ampliamente accesibles, como papel, rotuladores, recursos visuales impresos, fotografías, notas adhesivas, pegatinas, mapas sencillos o herramientas digitales básicas cuando estén disponibles. Esto permite que organizaciones con presupuestos limitados o infraestructuras tecnológicas reducidas puedan implementar el marco sin grandes barreras financieras.

La naturaleza económica de la metodología no debe entenderse como una reducción de calidad. Al contrario, los hallazgos de los grupos focales sugieren que los niños suelen implicarse intensamente con herramientas simples, tangibles y creativas cuando estas se utilizan de manera significativa. Dibujos, mapas, tarjetas visuales, juegos de rol, pósteres colectivos y mensajes breves pueden resultar más accesibles y eficaces que plataformas complejas o formatos de participación altamente formales.

Esto es especialmente relevante para las organizaciones que trabajan con niños con menos oportunidades. Las barreras a la participación suelen estar relacionadas no con la falta de interés, sino con la complejidad comunicativa, la seguridad emocional, los niveles de confianza o la accesibilidad de las actividades. Por ello, las herramientas de bajo coste, cuando se diseñan de manera inclusiva, pueden apoyar la participación de forma más eficaz que instrumentos costosos o excesivamente técnicos.

### 6.2.3 Accesibilidad de la facilitación

Otro aspecto importante de la replicabilidad se refiere a la accesibilidad de la facilitación. La metodología está pensada para ser utilizada por docentes, trabajadores juveniles, facilitadores, trabajadores sociales y profesionales comunitarios sin requerir conocimientos avanzados en teoría de la participación ni formación técnica especializada.

Por esta razón, el toolkit debe priorizar orientaciones prácticas, ejemplos adaptables y flexibilidad de implementación en lugar de requisitos procedimentales rígidos. Los facilitadores deben poder comprender el propósito de cada fase, seleccionar herramientas adecuadas, adaptarlas al grupo y reflexionar sobre lo que funcionó o necesita ajustes. Esto hace que el SCM sea más fácil de adoptar en entornos educativos y comunitarios cotidianos.

Al mismo tiempo, la accesibilidad no significa que la facilitación sea poco importante. Los hallazgos de los grupos focales sugieren repetidamente que la calidad de la facilitación adulta influye directamente en la disposición de los niños a participar. Por lo tanto, la replicabilidad depende no solo de herramientas simples, sino también de orientaciones claras para los adultos sobre cómo crear espacios seguros, gestionar dinámicas grupales, utilizar un lenguaje accesible y proporcionar retroalimentación significativa.

### 6.2.4 Adaptabilidad cultural y contextual

El SCM también está diseñado para apoyar su replicación en contextos culturalmente diversos. Los grupos focales mostraron que los estilos de comunicación, la confianza para participar y las relaciones con la autoridad varían significativamente entre países y entornos. Por esta razón, el SCM no prescribe formatos de comunicación uniformes ni secuencias fijas de actividades.

En cambio, la metodología se centra en principios participativos comunes, permitiendo al mismo tiempo que los facilitadores adapten los enfoques comunicativos, el ritmo, las dinámicas grupales y los estilos de interacción según las realidades locales. En algunos contextos, el diálogo directo con las autoridades puede ser apropiado y motivador. En otros, pueden ser necesarios formatos mediados o colectivos para reducir la ansiedad y construir confianza de manera gradual.

Esta adaptabilidad es especialmente importante cuando se trabaja con niños que enfrentan barreras lingüísticas, dificultades cognitivas, vulnerabilidad social o una confianza reducida en los entornos institucionales. Por ello, el SCM incluye métodos que pueden ajustarse mediante apoyos visuales, actividades corporales, lenguaje simplificado, formatos en grupos pequeños y preparación gradual.

## 6.2.5 Integración institucional y sostenibilidad

La sostenibilidad dentro del SCM está estrechamente vinculada a la integración institucional. El marco no está concebido únicamente como una actividad temporal de proyecto, sino como una metodología que las instituciones y organizaciones pueden incorporar gradualmente en la práctica cotidiana.

Las escuelas pueden integrar las actividades del Compass en la educación para la ciudadanía, proyectos de clase o consejos estudiantiles. Los municipios pueden incorporar fases seleccionadas en procesos locales de consulta o iniciativas de participación juvenil<sup>166</sup>. Las organizaciones juveniles pueden adaptar el ciclo para actividades temáticas de participación comunitaria, campañas de sensibilización o programas de educación no formal.

La estructura cíclica del SCM también contribuye a la sostenibilidad. Cada ciclo de implementación genera retroalimentación, ajustes metodológicos y nuevas experiencias de participación que pueden informar futuras aplicaciones. De este modo, el marco no se repite simplemente, sino que se perfecciona gradualmente según lo que facilitadores y niños aprenden a través de la práctica.

## 6.2.6 Implicaciones para el Toolkit

La sostenibilidad del SOCRATES Compass Mechanism depende de su capacidad para seguir siendo utilizable, adaptable y significativo en diversas realidades de implementación. Al combinar métodos de bajo coste, estructuras de facilitación flexibles y herramientas participativas adaptables, el SCM busca crear un marco de participación que pueda continuar más allá del propio proyecto.

Su valor no reside en exigir una replicación idéntica, sino en ofrecer una lógica participativa coherente que pueda traducirse a diferentes entornos educativos y comunitarios<sup>167</sup>. Esto hace posible que escuelas, organizaciones y actores locales implementen el Compass de maneras realistas, sensibles al contexto y adaptadas a los niños con los que trabajan.

## 6.3 Salvaguardia y protección infantil

La salvaguardia y la protección infantil son fundamentos esenciales del SOCRATES Compass Mechanism (SCM). Cualquier marco que promueva la participación infantil también debe garantizar que dicha participación tenga lugar en entornos seguros, respetuosos y protectores. Se debe animar a los niños a expresar sus opiniones, explorar problemáticas e

<sup>166</sup> Council of the European Union, 2018; European Commission, 2021.

<sup>167</sup> European Commission, 2021.

interactuar con adultos únicamente en contextos donde su dignidad, bienestar, privacidad y protección estén activamente garantizados.

Dentro del SCM, la salvaguardia no se trata como un requisito administrativo separado, sino como un principio transversal integrado en todas las actividades, métodos e interacciones. Esto es especialmente importante porque los procesos participativos pueden implicar la discusión de experiencias sensibles, dinámicas grupales, interacción con adultos, uso de imágenes o herramientas digitales, y momentos en los que los niños pueden sentirse expuestos o emocionalmente vulnerables. En consecuencia, la salvaguardia debe considerarse en cada etapa del ciclo Compass: al diseñar actividades, preparar espacios, facilitar la comunicación infantil y proporcionar retroalimentación.

El enfoque de salvaguardia del SCM se fundamenta en estándares internacionales y europeos sobre derechos de la infancia y protección infantil. Debe apoyar una plena alineación con la legislación relevante de la UE, los marcos internacionales de derechos humanos y los requisitos de los programas, manteniéndose al mismo tiempo práctico y aplicable en diferentes contextos educativos, comunitarios y organizacionales.

### 6.3.1 Marco legal y político

Las obligaciones de salvaguardia se basan en un amplio conjunto de instrumentos jurídicos internacionales y europeos. A nivel internacional, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño constituye la principal referencia. El Artículo 3 establece el interés superior del niño como consideración primordial en todas las acciones relacionadas con la infancia. El Artículo 19 exige protección frente a toda forma de violencia, abuso y negligencia, mientras que el Artículo 34 aborda la protección contra la explotación y el abuso sexual<sup>168</sup>. En conjunto, estas disposiciones subrayan que la participación infantil debe ir siempre acompañada de protección.

A nivel de la UE, el Artículo 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce el derecho de los niños a la protección y al cuidado necesarios para su bienestar<sup>169</sup>. Esto refuerza la responsabilidad de las instituciones y organizaciones de garantizar que las actividades que involucren a niños se desarrollen en entornos seguros y adecuados.

La Directiva 2011/93/UE relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil también es altamente relevante<sup>170</sup>. Establece estándares mínimos para la prevención, la protección de las víctimas y el procesamiento de los responsables en los Estados miembros de la UE. Para las organizaciones que trabajan con niños, esto implica la necesidad de medidas preventivas claras, prácticas seguras de selección

---

<sup>168</sup> United Nations, 1989, Arts. 3, 19 and 34.

<sup>169</sup> European Union, 2012, Art. 24.

<sup>170</sup> European Parliament and Council of the European Union, 2011.

de personal, procedimientos de denuncia y respuestas adecuadas ante preocupaciones de salvaguardia.

El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) también desempeña un papel central en la salvaguardia, especialmente cuando se recopilan o comparten datos personales, imágenes, historias o producciones digitales de niños<sup>171</sup>. Los datos infantiles deben tratarse de manera lícita, justa y transparente, prestando especial atención a su vulnerabilidad y a la necesidad de procedimientos de información y consentimiento apropiados para su edad.

La Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño refuerza además la importancia de entornos seguros para los niños, tanto offline como online, y promueve sistemas integrados de protección infantil entre sectores<sup>172</sup>. Dentro del SCM, estos marcos proporcionan la base legal y ética para garantizar que la participación no solo sea significativa, sino también segura y respetuosa con los derechos.

### 6.3.2 La salvaguardia como responsabilidad integral

Dentro del SCM, la salvaguardia se entiende como un sistema preventivo, protector y reactivo. No se limita a reaccionar cuando ocurre un daño. También implica anticipar riesgos potenciales, crear condiciones seguras, promover relaciones respetuosas y garantizar que existan procedimientos claros en caso de que surjan preocupaciones.

Este enfoque es coherente con un Enfoque Basado en los Derechos Humanos, donde los niños son reconocidos como titulares de derechos y los adultos, organizaciones e instituciones son entendidos como garantes de esos derechos<sup>173</sup>. En términos prácticos, esto significa que los adultos son responsables de crear las condiciones que permitan a los niños participar de forma segura, sin exposición a daños evitables, presión, discriminación o explotación.

Por lo tanto, la salvaguardia dentro del SCM debe ser proactiva, sistémica y centrada en el niño. Es proactiva porque los riesgos deben considerarse antes de que tengan lugar las actividades. Es sistémica porque la protección debe integrarse en todos los niveles de implementación, desde la planificación hasta la facilitación y el seguimiento. Y está centrada en el niño porque la seguridad, dignidad y bienestar infantil deben seguir siendo el principal punto de referencia durante todo el proceso.

---

<sup>171</sup> European Parliament and Council of the European Union, 2016.

<sup>172</sup> European Commission, 2021.

<sup>173</sup> United Nations, 1989; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

### 6.3.3 Principios fundamentales de salvaguardia dentro del SCM

El SCM adopta un conjunto de principios de salvaguardia que deben guiar todas las actividades que involucren a niños.

El primer principio es el interés superior del niño<sup>174</sup>. Todas las decisiones y acciones deben priorizar la seguridad, el bienestar y la dignidad infantil, en línea con la CDN. Esto se aplica no solo a grandes preocupaciones de protección, sino también a decisiones metodológicas cotidianas, como la forma de organizar grupos, abordar temas sensibles o compartir producciones infantiles.

El segundo principio es no causar daño. Las actividades deben diseñarse e implementarse de manera que eviten daños físicos, emocionales o psicológicos, incluidas las consecuencias no intencionadas de la participación. Por ejemplo, no se debe presionar a los niños para revelar experiencias personales, exponerlos al ridículo ni situarlos en contextos donde se sientan juzgados o inseguros.

El tercer principio es la tolerancia cero frente al abuso, la negligencia y la explotación. Toda forma de abuso o explotación debe estar estrictamente prohibida, con procedimientos y consecuencias claras. Este principio debe reflejarse en las políticas organizacionales, códigos de conducta y responsabilidades del personal.

Otro principio fundamental es la participación con protección. Debe respetarse el derecho de los niños a participar, pero la participación nunca debe exponerlos a riesgos innecesarios<sup>175</sup>. Esto implica equilibrar la apertura y la expresión con una atención cuidadosa a la seguridad emocional, la privacidad, las dinámicas grupales y los procedimientos de salvaguardia.

El SCM también otorga gran importancia a la confidencialidad y la privacidad<sup>176</sup>. La información personal, las revelaciones, imágenes y contribuciones de los niños deben manejarse cuidadosamente y en conformidad con las normas de protección de datos. Los niños deben comprender, en un lenguaje apropiado para su edad, cómo puede utilizarse su información o sus producciones.

Finalmente, la salvaguardia debe ser inclusiva y no discriminatoria. Las medidas de protección deben responder a las necesidades de todos los niños, incluidos aquellos que pueden estar más expuestos al riesgo debido a discapacidad, origen migratorio, barreras lingüísticas, pobreza, trauma, exclusión social u otras formas de vulnerabilidad.

---

<sup>174</sup> United Nations, 1989, Art. 3.

<sup>175</sup> United Nations, 1989, Arts. 12 and 19.

<sup>176</sup> European Parliament and Council of the European Union, 2016.

### 6.3.4 Políticas de salvaguarda y códigos de conducta

Para traducir estos principios a la práctica, las organizaciones que implementen actividades del SCM deben contar con políticas claras de salvaguarda y códigos de conducta. Estos documentos deben definir los comportamientos aceptables e inaceptables, aclarar las responsabilidades del personal y de los facilitadores, y proporcionar orientación sobre cómo prevenir y responder ante preocupaciones o incidentes.

Las políticas de salvaguarda deben estar alineadas con la legislación nacional, los estándares de la UE y los propios procedimientos de protección infantil de la organización. Los códigos de conducta deben aplicarse a todos los adultos involucrados en actividades con niños y niñas, incluidos el personal, educadores, facilitadores, voluntarios, expertos externos y, cuando corresponda, representantes de instituciones o actores comunitarios.

Estos documentos no deben permanecer como herramientas internas o meramente formales. Deben comunicarse a todas las partes relevantes y, cuando sea apropiado, adaptarse a formatos accesibles para niños y niñas. Los niños y niñas deben saber quién es responsable de su seguridad, con quién pueden hablar si se sienten incómodos y qué ocurrirá si plantean una preocupación.

### 6.3.5 Selección segura y formación

Los adultos involucrados en actividades del SCM deben ser seleccionados, preparados y apoyados adecuadamente. Cuando la legislación lo exija, el personal deberá someterse a verificaciones de antecedentes antes de trabajar con niños y niñas<sup>177</sup>. Sin embargo, una selección segura no debe depender únicamente de controles formales. También debe incluir descripciones claras de funciones, comprobaciones de referencias cuando corresponda, y atención a las actitudes, el estilo de comunicación y la idoneidad para trabajar con niños y niñas.

La formación en salvaguarda debe ser obligatoria para el personal y los facilitadores involucrados en la implementación del SCM. La formación debe ayudar a los adultos a reconocer señales de abuso, malestar, incomodidad o exclusión, y a comprender cómo responder adecuadamente. También debe abordar las dinámicas de poder, la comunicación entre adultos y niños, los límites, la confidencialidad, la participación ética y la importancia de no presionar a los niños para que revelen experiencias personales.

Esto es especialmente relevante para el SCM porque las actividades participativas pueden generar momentos en los que los niños hablen sobre situaciones difíciles, espacios inseguros, acoso, exclusión o relaciones problemáticas con adultos. Por ello, los facilitadores deben estar

---

<sup>177</sup> European Parliament and Council of the European Union, 2011.

preparados no solo para guiar actividades, sino también para reconocer cuándo puede estar surgiendo una preocupación relacionada con la salvaguarda.

### 6.3.6 Evaluación y gestión de riesgos

Antes de cualquier actividad del SCM, los facilitadores y las organizaciones deben considerar los posibles riesgos relacionados con la salvaguarda. Esto no significa hacer que la participación sea excesivamente restrictiva, sino garantizar que los riesgos se identifiquen y gestionen antes de involucrar a los niños y niñas.

Las evaluaciones de riesgos deben considerar el entorno físico, incluyendo accesibilidad, supervisión, equipamiento, desplazamiento entre espacios y procedimientos de emergencia. También deben considerar riesgos emocionales y sociales, como el acoso, el juicio entre iguales, la exclusión, la presión para hablar o la posibilidad de que surjan temas sensibles. Cuando se utilicen herramientas digitales, también deben evaluarse riesgos relacionados con la exposición en línea, el intercambio de imágenes, el uso indebido de datos o comunicaciones inapropiadas.

Para cada riesgo identificado, deben definirse medidas de mitigación adecuadas. Estas pueden incluir adaptar el tamaño de los grupos, aumentar la supervisión adulta, preparar normas de convivencia, utilizar formas anónimas o indirectas de expresión, evitar la recopilación innecesaria de datos personales o garantizar que exista una persona de referencia en salvaguarda durante las actividades.

La evaluación de riesgos debe entenderse como un proceso dinámico. Los facilitadores deben continuar observando las dinámicas grupales y el bienestar de los niños durante la implementación, ajustando las actividades cuando sea necesario.

### 6.3.7 Mecanismos de denuncia y respuesta

La implementación del SCM requiere mecanismos de denuncia claros, accesibles y adaptados a los niños y niñas. Los niños, el personal y los facilitadores deben saber cómo pueden comunicarse las preocupaciones relacionadas con la salvaguarda, quién es responsable de recibirlas y cómo se gestionará la confidencialidad.

Cada organización implementadora debe identificar personas responsables de referencia en materia de salvaguarda. Los procedimientos deben permitir denuncias confidenciales y proporcionar pasos claros para responder a revelaciones, preocupaciones o incidentes. Estos procedimientos deben estar alineados con los sistemas nacionales de protección infantil y las obligaciones legales, incluidas aquellas relacionadas con la Directiva 2011/93/EU<sup>178</sup>.

Los mecanismos de denuncia también deben comunicarse a los niños de manera comprensible para ellos. Los niños deben saber que pueden hablar con un adulto de confianza si algo les hace sentir inseguros, incómodos o preocupados. También deben comprender que

---

<sup>178</sup> European Parliament and Council of the European Union, 2011.

los adultos pueden necesitar actuar si existe una preocupación sobre su seguridad o la de otro niño.

Un sistema de denuncia adaptado a la infancia debe evitar colocar sobre los niños la responsabilidad de gestionar procedimientos complejos. En su lugar, debe garantizar que los adultos de confianza sean visibles, accesibles y estén preparados para responder.

### 6.3.8 Entornos físicos y digitales seguros

La salvaguardia se aplica por igual a los espacios de participación presenciales y digitales. Los espacios físicos utilizados para las actividades del SCM deben estar supervisados, ser accesibles, apropiados para la edad y las necesidades de los niños y estar organizados de manera que reduzcan riesgos. Esto incluye considerar la privacidad, la visibilidad, la movilidad, la disposición de los asientos, la accesibilidad para niños con discapacidad y el clima emocional del entorno.

Los entornos digitales requieren el mismo nivel de cuidado. Si los niños utilizan herramientas en línea, plataformas digitales, fotografías, vídeos, grabaciones o documentos compartidos, estos deben cumplir con los estándares de protección de datos y seguridad en línea. Los facilitadores deben evitar recopilar datos personales innecesarios y garantizar que imágenes, voces o historias no se compartan sin el consentimiento y las salvaguardas adecuadas.

También debe apoyarse a los niños para que comprendan comportamientos seguros en línea. Esto es especialmente relevante cuando el SCM utiliza formatos de participación híbridos o productos digitales durante la fase SPEAK (HABLAR). Las herramientas digitales pueden apoyar la creatividad y la inclusión, pero deben utilizarse de forma cuidadosa, transparente y proporcionada.

### 6.3.9 Comunicación y consentimiento adaptados a la infancia

Los niños y niñas deben recibir información clara y apropiada para su edad sobre las actividades en las que se les invita a participar. Deben comprender el propósito de la actividad, qué se les pedirá hacer, si sus contribuciones serán documentadas, quién podrá verlas y si se utilizarán imágenes o materiales digitales.

Debe obtenerse el asentimiento informado de los niños junto con el consentimiento de padres, madres o tutores cuando sea requerido<sup>179</sup>. El consentimiento no debe tratarse como una formalidad puntual. Los niños deben entender que la participación es voluntaria y que tienen derecho a retirarse, hacer pausas o decidir no responder a preguntas específicas en cualquier momento. Este enfoque apoya la autonomía de los niños al mismo tiempo que

---

<sup>179</sup> UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Parliament and Council of the European Union, 2016.

garantiza su protección. También refuerza el principio general del SCM de que la participación debe ser significativa, informada y respetuosa, y no impuesta ni asumida.

### 6.3.10 Salvaguardia dentro de los procesos participativos

Un desafío clave para el SCM es garantizar que la propia participación no introduzca riesgos. Por ello, las actividades deben diseñarse de manera que eviten la exposición innecesaria a contenidos dañinos o sensibles. No se debe presionar a los niños y niñas para que compartan experiencias personales, revelen información privada o hablen públicamente sobre temas que puedan causarles malestar.

Cuando las discusiones impliquen temas difíciles, los facilitadores deben proporcionar apoyo emocional y estar preparados para pausar, redirigir o adaptar la actividad si los niños se sienten incómodos. Deben mantenerse proporciones adecuadas entre adultos y niños, y los facilitadores deben asegurarse de que ningún niño quede aislado, ridiculizado o visiblemente angustiado sin apoyo.

Esto es especialmente importante en actividades en las que los niños identifican espacios inseguros, situaciones de acoso, exclusión, discriminación o preocupaciones relacionadas con adultos. La participación debe seguir siendo empoderadora y no perjudicial. Los niños deben sentir que sus voces importan, pero también que están protegidos durante todo el proceso.

### 6.3.11 Seguimiento y rendición de cuentas

La salvaguarda dentro del SCM debe estar sujeta a un seguimiento y revisión continuos. Las organizaciones deben revisar regularmente las políticas de salvaguarda, los códigos de conducta, las prácticas de formación y los procedimientos de denuncia. Cualquier incidente o preocupación debe documentarse y abordarse de acuerdo con los protocolos establecidos.

La retroalimentación de los niños también puede proporcionar información importante sobre si se sintieron seguros, respetados y cómodos durante las actividades. Esta información puede recopilarse mediante herramientas de reflexión adaptadas a la edad, conversaciones informales de seguimiento, métodos anónimos de retroalimentación o actividades visuales de evaluación.

El seguimiento también debe incluir el cumplimiento de las normativas europeas y nacionales, especialmente en relación con la protección infantil y la protección de datos. Esto ayuda a garantizar que la salvaguarda se implemente activamente y no quede simplemente formulada como un principio teórico.

### 6.3.12 Desafíos y mitigación de riesgos

Incluso cuando existen sólidos marcos de salvaguarda, pueden surgir desafíos. Los sistemas nacionales de protección infantil varían, y las organizaciones pueden tener diferentes niveles de experiencia, recursos y capacidad. Algunos contextos pueden enfrentar limitaciones en formación, supervisión o acceso a apoyo especializado. También puede producirse una infra denuncia de preocupaciones relacionadas con la salvaguarda, especialmente cuando los niños no saben a quién acudir o no confían en que los adultos responderán adecuadamente.

Otro desafío es equilibrar participación y protección. Los enfoques excesivamente protectores pueden limitar la capacidad de acción de los niños, mientras que una salvaguarda insuficiente puede exponerlos a riesgos evitables. Por ello, el SCM debe buscar un enfoque equilibrado: permitir que los niños participen activamente mientras se garantiza que las actividades estén cuidadosamente diseñadas, facilitadas y supervisadas.

Estos desafíos pueden abordarse mediante fortalecimiento de capacidades, procedimientos compartidos, comunicación clara, coordinación entre países y reflexión periódica entre socios. La coherencia entre los distintos contextos de implementación es importante, aunque permitiendo al mismo tiempo la adaptación a los marcos legales nacionales y a los sistemas locales de salvaguarda.

### 6.3.13 Implicaciones para el Toolkit

La salvaguarda y la protección infantil son fundamentales para la integridad y credibilidad del SOCRATES Compass Mechanism. Al integrar la salvaguarda en todas las fases y actividades, el SCM busca garantizar que la participación infantil sea segura, ética y respetuosa con los derechos de los niños.

Este enfoque integrado hace más que prevenir daños. También crea la confianza y la seguridad necesarias para una participación significativa. Es más probable que los niños participen con confianza cuando comprenden el proceso, se sienten emocionalmente seguros, saben que los adultos son responsables de su protección y confían en que su privacidad y dignidad serán respetadas. En este sentido, la salvaguarda no es algo externo a la participación; es una de las condiciones que hacen posible la participación.

## 7. Conclusión: hacia el Toolkit Práctico D2.2

El SOCRATES Compass Mechanism (SCM) proporciona un marco basado en los derechos humanos y centrado en la infancia para apoyar la participación de los niños en decisiones y procesos que afectan sus vidas. Fundamentado en los principios de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, especialmente en el Artículo 12, el marco reconoce a los niños como actores sociales activos cuyas opiniones deben ser escuchadas, tomadas en serio y conectadas con respuestas visibles<sup>180</sup>.

A lo largo del documento, la participación se ha entendido no como un único momento de consulta, sino como un proceso gradual, relacional y cíclico. Este enfoque responde a algunas de las principales limitaciones identificadas tanto en la literatura como en los Focus Groups de SOCRATES: participación simbólica, accesibilidad institucional limitada, miedo al juicio, comunicación centrada en los adultos, desigualdad en las oportunidades de participación y retroalimentación débil o inexistente. Por ello, el SCM busca crear condiciones en las que los niños puedan participar de formas seguras, significativas, apropiadas para su desarrollo y adaptadas a diferentes contextos.

Los cuatro puntos del Compass — NOTICE, EXPLORE, SPEAK y WEIGH — traducen esta visión en un itinerario metodológico claro. A través de NOTICE, se apoya a los niños para identificar problemáticas arraigadas en sus experiencias cotidianas. Mediante EXPLORE, investigan estas cuestiones de manera creativa y colaborativa. Con SPEAK, comunican sus opiniones y propuestas mediante formas apoyadas de diálogo intergeneracional. Finalmente, con WEIGH, reciben retroalimentación, reflexionan sobre el proceso y comprenden cómo se han considerado sus contribuciones. En este sentido, el SCM sitúa la retroalimentación y la rendición de cuentas en el centro de una participación significativa, reconociendo que la confianza de los niños depende no solo de ser escuchados, sino también de recibir respuestas claras y respetuosas<sup>181</sup>.

El marco también muestra que la fortaleza del SCM reside en la integración de enfoques metodológicos complementarios. La Investigación Acción Participativa apoya a los niños como coinvestigadores activos de sus propios entornos<sup>182</sup>. Design for Change ofrece un camino práctico para pasar de la observación a la imaginación, la acción y la difusión<sup>183</sup>. Appreciative Inquiry ayuda a enfocar la participación desde las fortalezas, las posibilidades y puntos de entrada emocionalmente accesibles<sup>184</sup>. La perspectiva de la Theory of Change aclara cómo se espera que el SCM contribuya a cambios en las capacidades, oportunidades y

<sup>180</sup> United Nations, 1989, Art. 12.

<sup>181</sup> Lundy L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

<sup>182</sup> Hocevar, R., 2023.

<sup>183</sup> Design for Change, n.d.

<sup>184</sup> Cooperrider D. L. and Srivastva S., 1987.

motivaciones de los niños, así como en las prácticas adultas e institucionales<sup>185</sup>. En conjunto, estos enfoques ayudan a garantizar que el Compass no sea solo un modelo conceptual, sino también una estructura práctica para apoyar la participación en contextos educativos, sociales y comunitarios.

Los principios transversales de inclusión, accesibilidad, salvaguarda, replicabilidad y sostenibilidad son esenciales para este proceso. El marco destaca que la participación no puede ser significativa si solo es accesible para los niños más seguros, articulados o privilegiados. Por esta razón, el SCM está diseñado para apoyar una participación equitativa, prestando especial atención a niños con menos oportunidades, niños que enfrentan barreras lingüísticas o cognitivas, niños con menor confianza y aquellos cuyas experiencias previas hayan reducido su confianza en los adultos o en las instituciones. Al mismo tiempo, la salvaguarda y la protección infantil siguen siendo condiciones fundamentales para la participación, garantizando que la dignidad, privacidad, bienestar y seguridad de los niños estén protegidos durante todo el proceso.

Este marco sirve, por tanto, como base conceptual, metodológica y ética para la siguiente fase del proyecto SOCRATES: el desarrollo del Toolkit Práctico D2.2. El Toolkit traducirá los principios y metodologías descritos aquí en herramientas concretas, modulares y de bajo coste que puedan ser utilizadas por educadores, facilitadores, trabajadores juveniles, organizaciones y actores locales. Proporcionará actividades prácticas, notas orientativas, plantillas y sugerencias de adaptación para cada fase del Compass, manteniéndose al mismo tiempo lo suficientemente flexible para responder a diferentes grupos de edad, contextos, recursos y necesidades participativas.

Será necesario prestar especial atención al diseño sensible a la edad. Como se destaca en el marco, los niños de 6–8 años, los niños en el rango transicional de 8–10 años y los niños de 9–12 años pueden requerir diferentes niveles de apoyo, abstracción, métodos de comunicación y facilitación. Por ello, el Toolkit deberá ayudar a los adultos a adaptar la misma lógica participativa a distintas etapas del desarrollo, utilizando herramientas concretas, visuales, lúdicas, corporales, colaborativas o más estructuradas según las necesidades de cada grupo.

Finalmente, la transición de D2.1 a D2.2 representa un paso clave para hacer que el SOCRATES Compass sea utilizable más allá del propio marco teórico. El valor del SCM dependerá de su capacidad para ser comprendido, adaptado y aplicado en contextos educativos y comunitarios reales. Al traducir el marco en herramientas prácticas, el proyecto SOCRATES pretende apoyar a adultos e instituciones en la creación de procesos participativos donde los niños no solo sean invitados a hablar, sino también apoyados para observar, explorar, comunicar, recibir retroalimentación y volver a implicarse. De este modo, el Toolkit Práctico

---

<sup>185</sup> Mayne J., 2017.

contribuirá al objetivo más amplio de fortalecer una participación infantil significativa, inclusiva y sostenible en diferentes contextos europeos.

## Bibliography

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.
- Castro, A.J., Fozi, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.
- Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press.
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Council of Europe. (2022). Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027). *Council of Europe Publishing*. [Council of Europe strategy for the rights of the child \(2022-2027\)](#).
- Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications. <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfeworld.org/SITE>.

Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/participation>.

European Commission. (2021). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.

European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. *EUR-Lex Official Journal*.

European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.

Hocevar, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>.

Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

- Lansdown G (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.
- Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model. [http://www.researchgate.net/publication/314086441\\_The\\_COM-B\\_Theory\\_of\\_Change\\_Model\\_V3](http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3).
- Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155–173.
- McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). Measuring civic engagement in young children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/07342829231205070>.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161–184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.
- Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications., Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983464>.

- Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). (2016). *Official Journal*, L 119, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>.
- Sen, A. (1999). Development as freedom. *Oxford University Press*. Available at: [Development as freedom / Kuangalia](#).
- Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15. <https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.
- Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). United Nations.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

