



# LA MOVILIDAD INDEPENDIENTE INFANTIL EN LOS CAMINOS ESCOLARES: LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LAS DIFICULTADES EN SU ENTORNO

(Children's independent mobility on school paths: children's perceptions of difficulties in their surroundings)

**Nahia Idoiaga Mondragón** 

Profesora Agregada acreditada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad del País Vasco

**Idoia Legorburu Fernández** 

Profesora interina del departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad del País Vasco

**Israel Alonso Sáez** 

Profesor del departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad del País Vasco

**Naiara Berasategui Sancho** 

Profesora Agregada del Didáctica y Organización Escolar  
Universidad del País Vasco

## Resumen

La tasa de movilidad independiente infantil ha sufrido un descenso significativo durante las últimas décadas. Esta situación ha provocado que la infancia tenga más dificultades a la hora de explorar, jugar o caminar de forma autónoma por las calles de sus barrios o ciudades. Esta investigación tiene como objetivo conocer las razones que impulsan o dificultan que los niños y niñas puedan tener experiencias de autonomía como en este caso a través del trayecto escolar sin una figura adulta y ver, así como es su percepción sobre el entorno, como influye la decisión parental y conocer cómo son sus propias capacidades personales. En el estudio han participado un total de 1.002 niños y niñas de entre 8 y 16 años de varios municipios de Bizkaia (norte de España). Las respuestas han sido recogidas mediante preguntas abiertas y analizadas mediante el software Iramuteq. Se han realizado tres tipos de análisis, el método Reinert, el análisis de similitudes léxicas y análisis de especificidades. Los resultados muestran que los y las menores que obtienen el permiso de sus familias para realizar el trayecto escolar de manera autónoma, tienen una mayor percepción de seguridad sobre su entorno. Por el contrario, aquellos que van acompañados a la escuela, perciben sus calles como más inseguras y repiten más frecuentemente las dificultades que puede conllevar la realización del camino de forma independiente. Finalmente, se ha observado que los niños y niñas con mayores tasas de movilidad independiente se perciben con mayor madurez y mejores capacidades para moverse por su entorno.

**Palabras clave:** autonomía, caminos escolares, movilidad infantil.

## Abstract

The rate of children's independent mobility has declined significantly over the last few decades. This situation has made it more difficult for children to explore, play or walk independently through the streets of their neighbourhoods and cities. The aim of this research is to find out the reasons that encourage or make it difficult for children to have experiences of autonomy, as in this case through the school journey without an adult figure, to see how they perceive their environment, how parental decisions influence them and to find out what their own personal capacities are like. A total of 1,002 boys and girls between 8 and 16 years from various municipalities in Bizkaia (northern Spain) took part in the study. The answers were collected through open-ended questions and analysed using Iramuteq software. Three types of analysis were carried out: the Reinert method, lexical similarity analysis and specificity analysis. The results show that children who obtain permission from their families to travel to school independently have a greater perception of safety in their environment. On the contrary, those who are accompanied to school perceive their streets as more unsafe and repeat more frequently the difficulties that may be involved in making the journey independently. Finally, it has been observed that children with higher rates of independent mobility perceive themselves to be more mature and better able to move around their surroundings.

**Keywords:** autonomy, school routes, children's mobility.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los niños y niñas han perdido la libertad de caminar, explorar y jugar en la calle sin la compañía de una figura adulta, y, actualmente, son pocos los y las menores que circulan libremente en espacios públicos (Prezza et al., 2001; Sabbag et al., 2015).

Este cambio supone actualmente en la infancia un obstáculo para su desarrollo, ya que la movilidad independiente, entendida como la posibilidad del menor a moverse por el barrio sin la supervisión de un adulto (Hillman et al., 1990), genera, según la literatura, beneficios en los ámbitos del desarrollo psicológico y social, el juego, la actividad física y la salud (Shaw et al., 2013). Concretamente, en el ámbito psicológico y social, se ha identificado que la movilidad autónoma mejora la conciencia espacial, las habilidades de orientación y la comprensión de las normas viales (Rissotto y Tonucci, 2002; Cohen y Cohen, 2013); desarrolla las capacidades de resolución de problemas y toma de decisiones (Mackett et al., 2007; Carver et al., 2008; Oliver et al., 2011); aumenta la concentración de las tareas escolares (Vinther, 2012), reduce el temor a la delincuencia (Prezza y Paccilli, 2007), supone una mayor interacción y mejor socialización con adultos, compañeros y personas de su entorno (Prezza et al., 2001). Asimismo, incrementa las relaciones con el barrio y el sentido de comunidad (Prezza y Paccilli, 2007).

Las consecuencias a nivel físico revelados en la literatura incluyen el incremento de los niveles de actividad física (Mackett & Paskins, 2008; Prezza et al., 2001) y por lo tanto la reducción de la obesidad infantil (Janssen & LeBlanc, 2010; Shields, 2006), y otros problemas de salud asociados (McGavock, Sellers, & Dean, 2007; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

Por lo tanto, los trayectos a la escuela son una oportunidad para la movilidad independiente de los niños y niñas; sin embargo, existen numerosos factores que dificultan que los y las menores puedan tener esta experiencia. Varios estudios han destacado la influencia de la edad, el género y el lugar de residencia en la movilidad independiente de los niños. La edad se ha destacado como el factor que más influye en los niveles de movilidad independiente, ya que normalmente los niños más pequeños suelen ir acompañados debido a su falta de autonomía. Del mismo modo, cabe destacar que cada vez se sitúa en edades más tardías el comienzo de la movilidad autónoma (Marten & Olds, 2004; Fyhri et al., 2011; Kytta, 2004; Lam y Loo, 2014; Marten & Olds, 2004; Prezza et al, 2005; Tranter, 2006; Ziviani, Kopeshke y Wadley, 2006).

En cuanto a las diferencias en cuestión de género no existe un consenso en la literatura, ya que a pesar de que algunos estudios apuntan a una menor movilidad independiente en niñas, debido a que muchas veces los progenitores suelen presentar más miedos hacia ellas (Alparone & Pacilli, 2012; Brown et al, 2008), muchos trabajos no han logrado probar diferencias significativas (Marzi y Kerstin, 2018; Shaw et al., 2015). En un reciente análisis realizado sobre la misma muestra del presente estudio (Legorburu et al., 2023) las niñas manifestaban un miedo más centrado en el peligro que pueden suponer las personas desconocidas (abuso, violación etc.). Sin embargo, los niños apuntaban a miedos más relacionados con su falta de capacidad para hacer frente a los retos del camino autónomo. Esto supone que las dificultades que manifiestan los niños desaparecerán a medida que maduren; sin embargo, los miedos de las niñas se mantendrán en el tiempo, ya que el peligro es algo externo y fuera de su capacidad de cambio.

El lugar de residencia es otro factor que influye en la movilidad infantil. Tienden a tener valores más altos de movilidad independiente los niños y niñas que viven en barrios con un estatus socio-económico bajo o medio-bajo (Ruiz-Hermosa et al., 2021), los y las menores que viven en barrios más accesibles (Molina-García y Queralt, 2017) y aquellos que viven en zonas urbanas (Simons et al, 2017). No obstante, el factor más determinante para elegir el modo de viaje es la distancia entre la casa y la escuela, es decir cuanto menor sea esta distancia más sube la posibilidad de que el niño o la niña vaya de forma autónoma a la escuela (Black et al., 2001; McDonald, 2011; Nelson et al, 2008).

Según Khalid y colaboradores (2019), la construcción del entorno, la percepción y toma de decisiones, y los factores socio-demográficos son precisamente los tres ejes que influyen en la decisión parental para la movilidad independiente en el trayecto escolar. Respecto a las percepciones de los padres y madres, numerosos autores aseguran que son éstos los que impiden o ponen barreras a que los niños y niñas se muevan de forma autónoma (Zubrick et al., 2010; Ding et a, 2012; O'Connor y Brown, 2013; Prezza et al, 2005). De hecho, la decisión de las familias o el propio permiso parental es una de las principales razones por la que los y las menores no van caminando solos o con amigos

a la escuela (Broberg y Sarjala, 2015). Estas decisiones parentales están vinculadas a los miedos a una serie de riesgos, reales o percibidos, como el daño o el secuestro por parte de un extraño, los riesgos creados por tráfico o falta de seguridad vial, el acoso o la pérdida (Bennetts et al, 2018; Rudner, 2012; Trapp et al., 2011). Por el contrario, la familia tiende a fomentar la movilidad independiente si su percepción sobre el entorno es positiva, es decir, si perciben que su comunidad es segura, con calles bien conectadas, semáforos, cruces, poco tráfico, y una corta distancia a la escuela (McDonald et al, 2010; Villanueva et al, 2013).

Con el fin de cambiar los bajos datos en movilidad infantil, y de promover los caminos escolares autónomos, surgen en la esfera internacional numerosos proyectos que parten tanto de las instituciones, como de las escuelas y las familias (Stewart, 2011). Una de las primeras iniciativas surge en la ciudad de Fano en la que se propone dar voz a los niños y niñas de la ciudad, escuchando sus necesidades y sus propuestas. En este marco, la movilidad independiente cobra un especial sentido, ya que se revela como un modo de adquisición del espacio público por parte de los y las menores (Tonucci, 2015). Al mismo tiempo, surgen otros proyectos similares en distintos puntos del mundo como Canadá, Estados Unidos o Australia (Macridis & García Bengoechea, 2015). En España, surgen también distintas iniciativas en varias ciudades: Huesca, Madrid, Barcelona, etc. Además, la Dirección general de Tráfico (DGT), mediante su campaña “Camino Escolar Seguro”, ha promovido en los últimos años proyectos a favor de la movilidad infantil en otras ciudades y pueblos. En el País Vasco también a través de Haurren Hirien Sarea (Red de Ciudades de los Niños y Niñas) en diferentes municipios del territorio se ha puesto en marcha Eskolara Lagunekin (A la escuela con Amigos y Amigas) es una apuesta municipal de transformación del espacio común y los hábitos de relación y movilidad a través de la promoción de la autonomía de movimiento de la infancia en la ciudad.

El trabajo que aquí se expone parte de un proyecto para el fomento de los caminos activos y autónomos a la escuela en distintas localidades de Bizkaia, impulsado por administraciones locales, iniciativas como Haurren Hirien Sarea, centros escolares y algunos colectivos sociales, como Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs). Esta investigación tiene como objetivo analizar las razones que impulsan a los niños y niñas a realizar o rechazar el camino a la escuela de forma autónoma. También conocer su percepción sobre el entorno, la decisión parental y sus propias capacidades personales, que como se ha identificado en la literatura es uno de los factores claves para el éxito o fracaso de estas iniciativas.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 1.002 niños y niñas, siendo la edad media de los participantes de 11,26 años (DS = 4,97), con un rango de edad de 8 a 16 años. En cuanto a la división por género, el 49,3% de la muestra eran niñas y el 50,7% niños. La mayoría de los y las menores de la muestra iban al colegio acompañados por un adulto, y sólo el 36,33% de la muestra se desplazaba de forma independiente al colegio. En cuanto al modo de desplazamiento, 380 de los participantes iban al colegio en autobús,

5 en bicicleta, 28 en transporte público, 269 en coche y 302 a pie (18 respuestas no pudieron ser recogidas). Por lo tanto, el 31,2% de la muestra viajaba de forma activa (caminando o en bicicleta), y el resto en vehículos motorizados.

## 2.2. Procedimiento

La muestra se reclutó en la Comunidad Autónoma del País Vasco, (España). La recogida de datos tuvo lugar entre enero y marzo de 2020 en diez colegios de la provincia de Bizkaia. Todos los colegios seleccionados pertenecen a la iniciativa promovida por Haurren Hirien Sarea para la promoción de trayectos activos y saludables al colegio.

## 2.3. Instrumento

Para la obtención de los datos, se utilizó un cuestionario ad-hoc el cual los niños y niñas debían rellenar por ordenador con la ayuda del profesor y profesora. Los ítems analizados en este estudio fueron los relacionados con los datos demográficos (edad, sexo y nombre del colegio), los hábitos de desplazamiento al colegio (a pie, en autobús, en coche, en transporte público o en bicicleta) y el desplazamiento independiente al colegio (viajar sin un adulto siempre, casi siempre, a veces o nunca). Para terminar con las preguntas de control, se preguntó a los niños y las niñas si sus padres les permitían ir solos al colegio o no.

Por último, en esta investigación, se les formuló una pregunta abierta, dándoles todo el tiempo y el espacio que necesitaran para responderla. En concreto, se les pidió que respondieran a la siguiente pregunta "¿Crees que tu pueblo es un lugar seguro para que los niños y niñas puedan caminar solos? ¿Por qué?".

## 2.4. Método para el análisis de datos

Para el análisis de contenido de las respuestas de los niños y niñas se optó por el software Iramuteq que utiliza el método Reinert con el fin de evitar los problemas de fiabilidad y validez comunes en los análisis de texto (Klein y Likata, 2003; Reinert, 1990). El objetivo de este software es cuantificar un texto para extraer sus estructuras más importantes con el fin de aprovechar la información esencial contenida en los datos textuales. Se ha demostrado (Reinert, 1996) que estas estructuras están estrechamente vinculadas a la distribución de las palabras en un texto y que esta distribución rara vez se hace al azar. Describir, clasificar, asimilar y sintetizar automáticamente un texto son los intereses de este método.

Lo primero que hizo el software fue crear un diccionario: para ello solamente analizó las "palabras completas" (nombres, verbos, adjetivos, adverbios); las "palabras de herramienta" (artículos, pronombres, conjunciones) se excluyeron. Además, el corpus inicial se descompuso en Unidades Contextuales Elementales (ECUs), las cuales tomaron aproximadamente la extensión de una frase o dos -30-50 palabras- (Kronberger y Wagner, 2000). Con ello se analizó el corpus en función de su presencia en las ECUs. Las ECUs y las formas reducidas se cruzaron para formar un tablero de contingencia, el cual mostró la distribución del vocabulario en función de las ECUs. A partir de esta tabla de contingencia se generó una matriz de distancias cuadradas: dos ECUs se encuentran cercanas si comparten algunas de las palabras analizadas (Reinert 1996;

Klein y Licata, 2003).

Posteriormente se realizó un análisis de “clúster jerárquico descendente” con esta tabla de distancias, la cual produjo clases de ECUs que mejor diferencia el vocabulario. Con esta estrategia de análisis el software ayudó a la interpretación de los textos, ya que extrajo clases de palabras que co-ocurren y que mejor se diferencian de las otras clases. Para ello, cada clase debe poseer por lo menos el 5% de las ECUs. De esta manera identificamos los principales “universos lexicales” (Reinert, 1983, 1990; Klein y Licata, 2003) que estaban presentes en el corpus.

Siguiendo el modelo de investigaciones anteriores con el método Reinert (Vizeu y Bousfield, 2009), el vocabulario más significativo de cada clase se clasificó mediante dos criterios: 1) la frecuencia de las palabras (específicamente solo se seleccionaron aquellas palabras con una frecuencia mayor que la media) y 2) la prueba de asociación del Chi cuadrado hacia la clase ( $\chi^2 \geq 32.85$ ;  $df = 1$ ).

Una vez identificados estos "universos léxicos", se asocian con variables "pasivas" (variables independientes). En el presente caso, las variables pasivas fueron el género, edad, si iban o no solos a la escuela y si les dejaban ir no solos.

Las operaciones del método Reinert son estadísticas, transparentes y reproducibles hasta la etapa final de interpretación, donde el analista asigna una etiqueta a cada conjunto de vocabulario específico que el software ha identificado como un mundo léxico sobre la base de las co-ocurrencias y los patrones de distribución (Schonhardt-Bailey, 2013). Por último, como análisis complementario, Iramuteq también realiza un análisis de factores de correspondencia múltiple, análisis de similitud y análisis de especificidades.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Método Reinert: Clúster jerárquico descendente

El corpus completo estuvo formado por 18.116 palabras y 6.674 de ellas eran palabras únicas. El análisis jerárquico descendente segmentó el texto en 860 ECUs.

Como se puede observar en el dendograma de la Figura 1, siguiendo la división del análisis de clúster, se extrajeron tres clases o temáticas principales referidas a las principales razones por las que los niños y niñas argumentaban el por qué les dejaban o no les dejaban sus padres y madres ir solos o solas a la escuela.

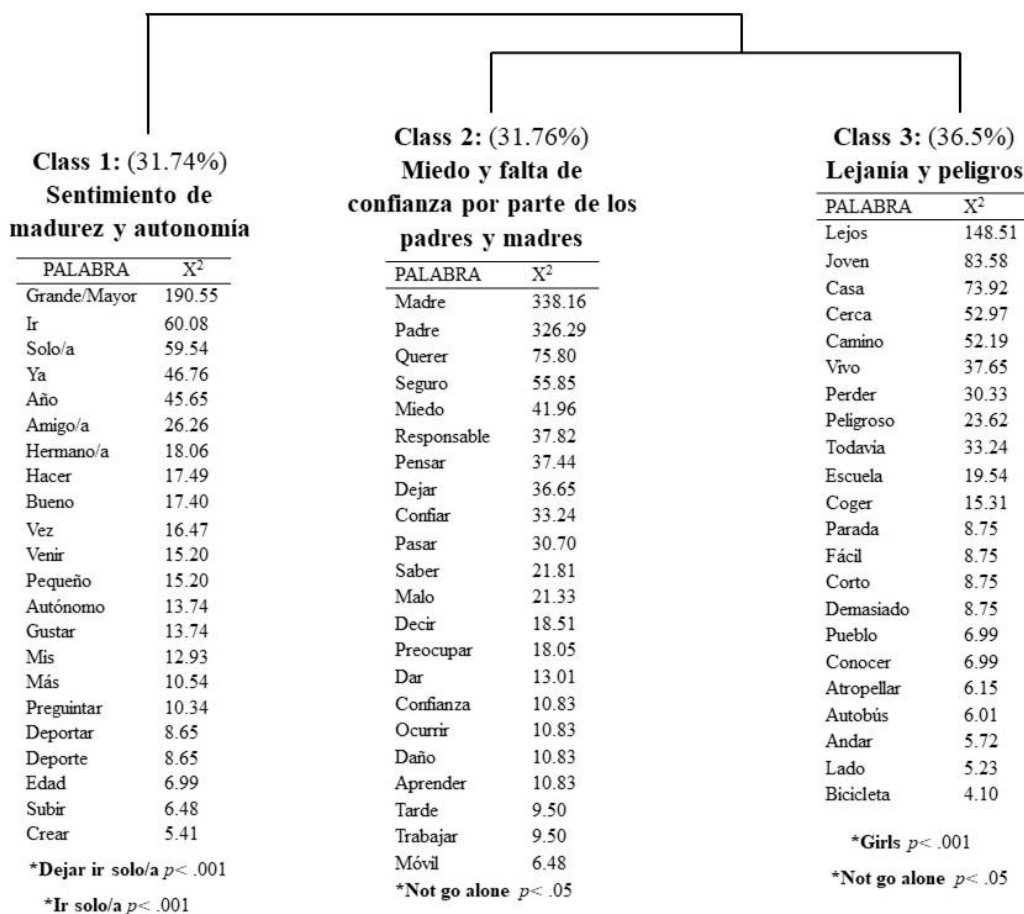


Figura 1. Dendrograma de la Clasificación Jerárquica Descendente de las respuestas de los niños y niñas, que muestra las palabras más frecuentes y las palabras con la asociación más significativa  $\chi^2(1)$ ,  $p < 0,001$  extraída por el método Reinert.

Siguiendo la división de la clasificación jerárquica descendente la primera clase menciona palabras como mayor, ir, solo/a o autónomo, y se ha denominado "Sentimiento de madurez y autonomía". Aparecen elementos positivos como deporte, hacer, subir o crear. También figuras de apoyo como amigo o hermano/a y la edad. Esta clase tiene un 31,74 % del peso total y fue mayormente mencionado por niños y niñas a los que les dejaban ir solos a la escuela ( $p < 0,001$ ) e iban solos y solas ( $p < 0,001$ ). Algunas de las respuestas más significativas de esta clase fueron: "Porque me gusta hacer cosas solo" (niño, 11 años;  $\chi^2(1) = 342,70$ ); "Porque ya soy mayor" (niño, 11 años;  $\chi^2(1) = 237,31$ ); "Porque mi madre y mi padre creen que soy autónomo y mayor" (niño, 15 años;  $\chi^2(1) = 209,70$ ); "Porque me he hecho mayor y más autónoma" (niña, 12 años;

$\chi^2(1)=214,63$ ).

Seguidamente, la segunda clase incluye palabras como padre, madres, seguro, responsable, dejar, preocupar, confiar, y por lo tanto se ha denominado "Miedo y falta de confianza por parte de los padres y madres". Esta clase tiene un 31,74 % del peso total y se mencionó más por niños y niñas de entre 9-11 años ( $p < 0,05$ ), es decir, por los más jóvenes y que no les dejaban ir solos ( $p < 0,05$ ). La confianza y el deseo son clave en las palabras sobre la decisión de los padres y madres. Además, aparece un binomio entre percepciones de palabras con connotaciones negativas, como miedo, malo o ocurrir, y las positivas, como responsable o seguro. Algunas de las respuestas más significativas de esta clase fueron: "Porque yo vivo un barrio y el camino es muy largo y como todavía no tengo móvil si me pasara algo no podría avisar y mi padre y mi madre se irían preocupados al trabajo y yo no quiero eso y ellos seguro que tampoco" (niña, 11 años;  $\chi^2(1)=853,87$ ); "Porque a mi padre y a mi madre les da miedo que vaya sola porque me puedo encontrar con una persona mala y mi padre y mi madre no quieren que me suceda nada malo y a mí me daría miedo encontrarme con alguien" (niña, 11 años;  $\chi^2(1)=816,55$ ); "Porque mi madre y mi padre me quieren mucho y quieren que esté segura"(niño, 11 años;  $\chi^2(1)=796,10$ ).

La última clase es la tercera que se ha denominado "Lejanía y peligros" por contener palabras como lejos, joven, vivo, perder, peligroso o atropellar. El peso de esta clase es de 36,53 % y fue mayormente mencionada por niños y niñas que no iban solos ( $p < 0,001$ ), ni les dejaban ir solos ( $p < 0,001$ ). Algunas de las respuestas más significativas de esta clase fueron: "Porque no vivo en el pueblo y el transporte público está lejos de casa" (niña, 15 años;  $\chi^2(1)=262,45$ ); "Porque como mi casa está tan lejos podría perder el autobús" (niña, 10 años;  $\chi^2(1)=258,91$ ); "Porque mi casa está lejos de la escuela mi madre y mi padre no quieren pagar un autobús" (niña, 11 años;  $\chi^2(1)=243,89$ ); "Porque mi casa está muy lejos andando 4 horas y en bici 2 horas" (niño, 13 años;  $\chi^2(1)=233,67$ ).

### 3.2. Análisis factorial

Para ver de una forma más visual como se sitúan sobre el plano las palabras expresadas por los niños y niñas se llevó a cabo un análisis factorial como se puede observar en la Figura 2.



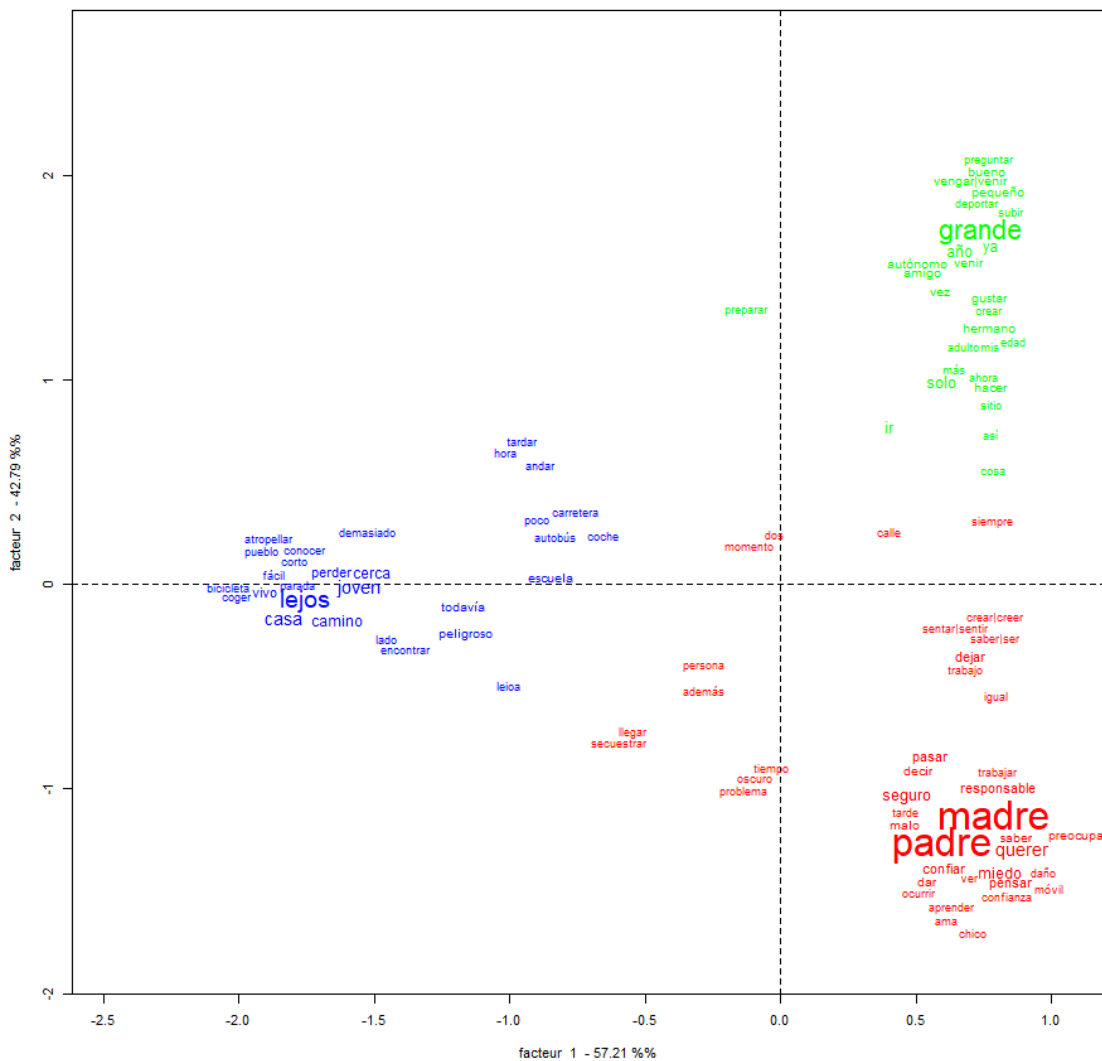


Figura 2. Análisis factorial del corpus textual creada por el método Reinert partiendo de las respuestas de los niños y de las niñas.

El análisis factorial identifica dos factores a tener en cuenta y por lo tanto claves en esta percepción positiva o negativa sobre su autonomía: el primero es la lejanía del centro expresado en eje X (Factor 2 con 42,79 % de peso) y segundo, el miedo de los padres y madres frente a su percepción de madurez expresado en el eje y (Factor 1 con el 57,21

% de peso). Las palabras más significativas de factor X serían: lejos, casa, camino, perder, atropellar, pueblo, vivo, peligro, carretera, autobús, coche o bicicleta. Por otro lado, las más significativas del factor Y serían, en la parte superior donde se representa la autonomía de los niños y niñas grande, autónomo, bueno, año, preparar, crear, gustar o solo; y en la parte inferior en contraste representando la preocupación de los padres y madres: padre, madre, querer, miedo, preocupar, seguro, responsable, confiar, confianza, móvil, malo, oscuro, problema o secuestrar.

### 3.3. Análisis de similitud

Para analizar los datos se realizó un análisis de similitud léxical mediante el software Iramuteq. Este análisis se basa en las propiedades de conexión de todo el corpus, sin tener en cuenta las Unidades de Contexto Específicas ni los sujetos. Este tipo de análisis considera que cuantos más sujetos traten dos elementos de la misma manera, más cerca estarán (en términos de estructura representacional) del objeto al que se refieren (Molina-García y Queralt, 2017).

Por lo tanto, el análisis permite definir la identidad de los núcleos representacionales de los sujetos, ya que el programa identifica un núcleo semántico detectado por las co-ocurrencias de palabras (Camargo y Justo, 2013). Es decir, el análisis de similitud presenta un resumen de la estructura contenida en una representación, a partir de un gráfico en forma de árbol que representa las formas máximas y las que están relacionadas, donde los nodos son las formas y se muestran las comunidades léxicas (Ormeño, 2016), haciendo visibles "las clases constituidas y la intensidad de los vínculos entre los elementos que conforman una representación sobre un objeto" (Latorre, 2005).

La representación gráfica de la autonomía (Figura 3) se enraíza alrededor de tres núcleos. El primero lo forman las palabras asociadas a las personas que no les dejan ir solos a la escuela mencionando ideas como el peligro de las carreteras, la lejanía de las casas, el llegar tarde, el poderse encontrar a personas malas que les puedan secuestrar o ser demasiado joven todavía. En contraposición, en el segundo núcleo encontramos palabras o ideas que explican por qué les dejan ir solos y solas, tales como confianza, responsable, edad, dejar, seguro, cerca, año, calle, grande, gustar o confiar. En la mitad de los dos núcleos tendríamos a las madres y padres y sus miedos y preocupaciones.

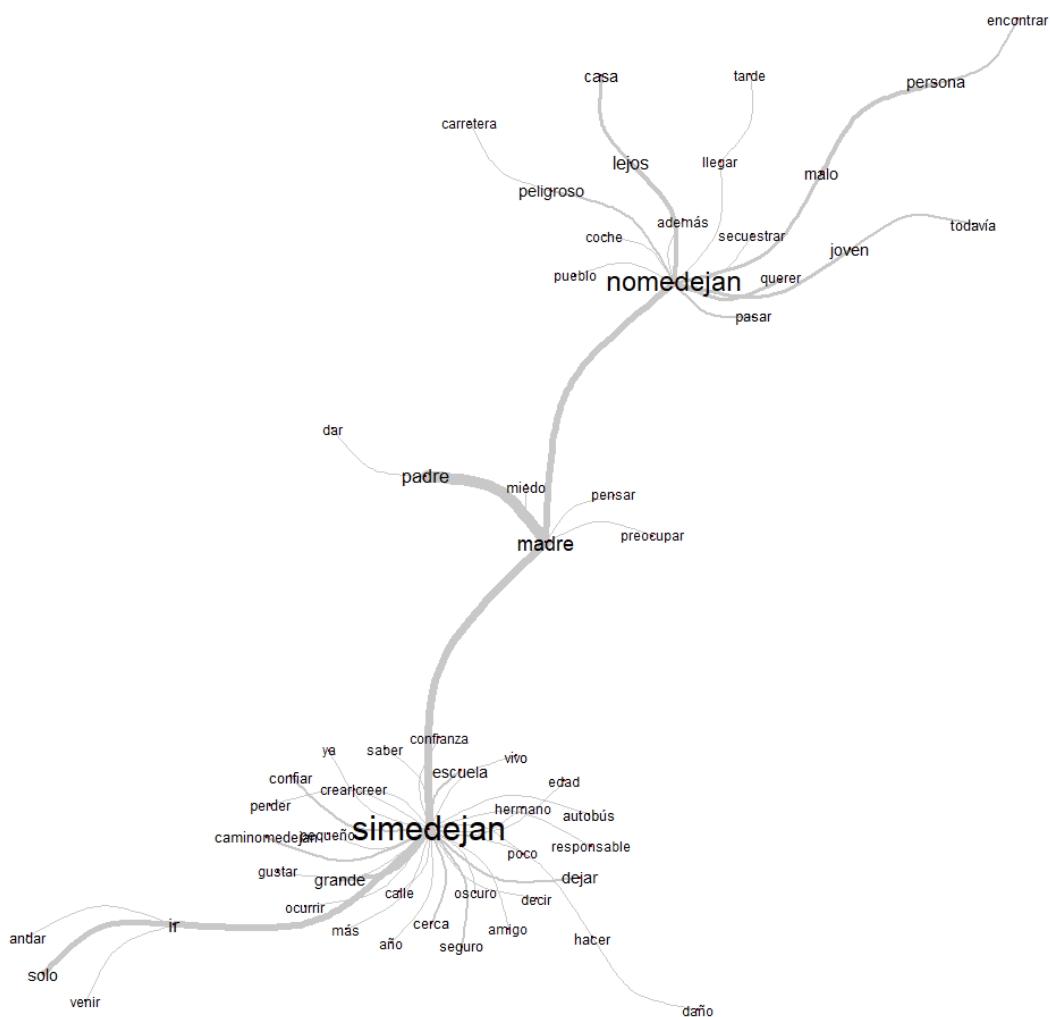


Figura 3. Análisis de similitud de las respuestas de los niños y niñas.

### 3.4. Análisis de especificidades

Finalmente, mediante el análisis de especificidades se analizó primeramente si el que les dejasen ir o no solos hacia que los niños y niñas mencionasen más o menos algunas palabras relevantes. Se encontró que la confianza, responsabilidad y la seguridad se

mencionaron más por los niños y niñas a los que les dejaban ir solos a la escuela y por contrario la lejanía, lo malo, el peligro, el miedo y la preocupación por niños y niñas a los que no les dejaban, como se puede ver en la figura 4.

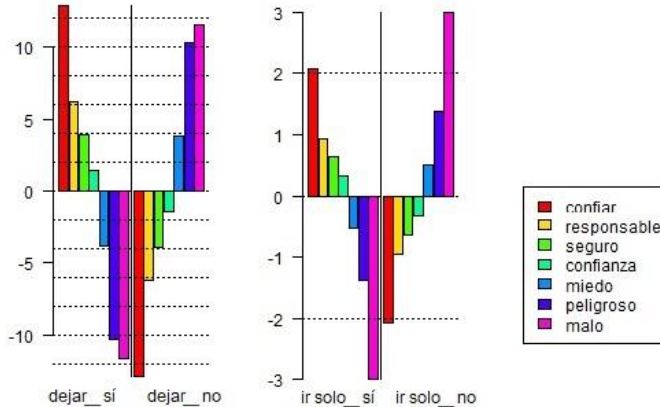


Figura 4. Análisis de especificidades de las palabras relevantes según si los niños y niñas tienen permiso o no para ir solos/as a la escuela (izquierda) y si van a la escuela solos/as o no (derecha).

En segundo lugar, se analizó si el ir solos a la escuela (no sólo que les dejaran si no que fuesen en la práctica) hacia los niños y niñas mencionasen más o menos algunas palabras relevantes. Se encontró que la confianza, responsabilidad y la seguridad se mencionaron más por los niños y niñas a los que iban solos a la escuela, pero en menor medida que a los que les dejaban y por contrario la lejanía, lo malo, el peligro, el miedo y la preocupación por niños y niñas que no iban solos, pero también en menor medida que en el análisis anterior, como se puede ver en la figura 4.

#### 4. DISCUSIÓN

El presente artículo parte de la voz de los niños y niñas como fuente de información para analizar sus percepciones sobre los caminos escolares y las razones vinculadas a la movilidad autónoma, para ver también como el tipo de movilidad que utilizan influye en su propio desarrollo. Los resultados que aquí se presentan difieren en relación a cómo perciben su entorno aquellos niños y niñas que van acompañados en comparación con los que van de la mano de un adulto.

Los datos analizados han dejado patente que el grupo de menores que acude de forma autónoma a la escuela, tiende a incluir en su discurso palabras relacionadas con la madurez (mayor o edad, por ejemplo), y la autonomía (solo o autónomo, entre otras). Estos niños y niñas parecen ser más conscientes de estos aspectos y tienden a valorarlos como logros de su propio desarrollo. En este sentido, dicen sentirse más mayores y creen que sus padres y madres tienen también la misma opinión. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que ya relacionaban la movilidad activa y autónoma con la madurez de los y las menores (Robertson-Wilson,

Leatherdale, & Wong, 2008; Tudor-Locke et al., 2001). Sin embargo, la novedad de nuestros resultados es la propia autoconsciencia de los niños y niñas sobre ello. También, plantea como hipótesis que el hecho de ir solos pueda estar influyendo en esta autopercepción positiva sobre la confianza en sí mismos y el entorno.

En este sentido, este grupo de niños y niñas que practica la movilidad activa u autónoma parece percibir su barrio como un entorno seguro ya que no describen miedos o inseguridades para caminar por él de forma independiente. Prezza y Paccilli (2007) destacaban en uno de sus trabajos que la movilidad independiente tenía consecuencias positivas sobre la percepción del entorno en los y las menores.

Por el contrario, los resultados también han demostrado que aquellos niños y niñas que son acompañados a la escuela, tienen un discurso en el que aluden más a sus figuras adultas. Además, citan con mayor frecuencia los miedos e inseguridades que tienen respecto al camino, tales como posibles atropellos, robos o secuestros, y, más aún, señalan de forma reiterada las distancias de la casa al centro escolar y sus consecuencias, más concretamente explican las dificultades de ir caminando debido a la lejanía de la escuela y los peligros que el camino puede conllevar. Broberg y Sarjala (2015) explican que las decisiones de los padres y madres influyen en los niños y niñas, dificultando a los menores su movilidad independiente debido a los miedos sobre el entorno. En este caso, y en la misma línea que los hallazgos de dichos autores, aquellos menores que no obtienen el permiso parental para realizar el trayecto escolar de forma autónoma, son precisamente los que revelan mayores sentimientos de miedo y desconfianza con el medio. Parece obvio que esta percepción está influenciada por los propios padres y madres, y que como se demuestra en este estudio, no solo está relacionado con un centro escolar o entorno concreto, ya que en los mismos centros aparecen por parte del alumnado percepciones totalmente opuestas, lo que nos indica que otros factores están en juego, relacionados con las percepciones de los padres y madres.

En cuanto a las razones que tienen los padres y las madres, según los propios niños y niñas, para no dejarles ir solos caminando a la escuela son la edad, el peligro derivado de la circulación (Carver et al., 2008) y la inseguridad en el entorno, relacionada con los peligros de las personas desconocidas (Shaw et al., 2013; Foster et al, 2014) y la distancia de la casa a la escuela (Black et al., 2001; McDonald, 2011; Nelson et al, 2008).

En cambio, los y las menores a los que sí les tienen permitido ir de forma autónoma, de nuevo mencionan razones como la confianza que sus padres y madres tienen sobre ellos y ellas, su propia capacidad de responsabilizarse, la seguridad del camino o la percepción de sí mismos como personas autónomas.

Los resultados de esta investigación ponen luz a aspectos claves a trabajar en los proyectos que trabajen para posibilitar un desplazamiento independiente y saludable a los centros escolares. Tal y como plantean los resultados, en estos proyectos es clave tener en cuenta y trabajar las percepciones relacionadas con los temores no solo de los niños y niñas, sino también de sus padres y madres, ya que están interrelacionadas. Parece que el éxito de estas iniciativas pasa por afrontar e intervenir en las percepciones que dificultan esa confianza necesaria para que niños y niñas puedan ir de manera autónoma al colegio. No se trata solo, que también, de posibilitar medidas que

amortigüen estos miedos y temores, como regulación del tráfico, intervenciones urbanísticas en los caminos, activación comunitaria para conseguir un entorno más amigable, etc., sino que es importante dar confianza a las familias para que puedan afrontar estos miedos y percepciones negativas.

También, es importante ver que el hecho de tener una experiencia de movilidad autónoma parece que no solo está relacionada, sino que también incide, en una autopercepción de los y las menores y de su entorno de confianza, seguridad y autonomía. Esto nos indica la importancia de seguir impulsando estos proyectos, ya que no solo tienen un efecto positivo en aspectos como la salud o la sostenibilidad, sino también en el desarrollo positivo de los niños y niñas.

## Bibliografía

- Alparone, F.R. & Pacilli, M.G. (2012). On children's independent mobility: The interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children Geographies*, 10, 109–122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>
- Bennetts, S. K., Cooklin, A. R., Crawford, S., D'Esposito, F., Hackworth, N. J., Green, J., ... & Nicholson, J. M. (2018). What influences parents' fear about children's independent mobility? Evidence from a state-wide survey of Australian parents. *American Journal of Health Promotion*, 32(3), 667-676. <https://doi.org/10.1177/0890117117740442>
- Black, C., Collins A., & Snell, M. (2001). Encouraging Walking: the Case of Journey-to-School Trips in Compact Urban Areas. *Urban Studies*, 38, 1121-1141. <https://doi.org/10.1080/00420980124102>
- Brown, B., Mackett, R., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children Geographies*. 6(4), 385–401. <https://doi.org/10.1080/14733280802338080>
- Carver, A., Timperio, A., Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review. *Health & Place*, 14(2), 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.06.004>
- Ding, D., Bracy, N., Sallis, J., Saelens, B., Norman, G., Harris, S.K., Durant, N., Rosenberg, D., & Kerr, J. (2012). Is fear of strangers related to physical activity among youth? *The Science of Health Promotion* 26(3), 189-195. <https://doi.org/10.4278/aihp.100701-QUAN-224>
- Foster, S., Villanueva, K., Wood, L., Christian, H., & Giles-Corti, B. (2014). The Impact of Parents' Fear of Strangers and Perceptions of Informal Social Control on Children's Independent Mobility. *Health & Place* 26, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.11.006>
- Hillman M, Adams J, Whitelegg J. (1990). *One false move: a study of children's independent mobility*. PSI Publishing.

- Khalid, N.S., Nasrudin, N., & Marzukhi, M.A. (2019). Child freedom in Mobility to School: Measuring the Strong Factors of Choice of Mode among Parents. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 6(SI4), 9-20. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v6iSI4.2895>
- Kytta M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Legorburu Fernandez, I., Idoiaga Mondragon, N., Alonso Saenz, I., & Berasategi Sancho, N. (2023). Segurua al da eskolara bakarrik joatea? Generoaren eragina haurren mugikortasun autonomoan. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, (Uztaro 124), 5-22.
- Marzi, I., & Kerstin, A. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2441. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112441>
- McDonald, N. C., Brown, A. L., Marchetti, L. M., & Pedroso, M. S. (2011). US school travel, 2009: an assessment of trends. *American journal of preventive medicine*, 41(2), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.04.006>
- McDonald, N., Deakin, E., & Aalborg, A. (2010). Influence of the social environment on children's school travel. *Preventive Medicine*, 50, S65-S68. <https://doi.org/10.1016/j.ypped.2009.08.016>
- Molina-García, J., & Queralt, A. (2017). Neighborhood built environment and socioeconomic status in relation to active commuting to school in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(10), 761-765. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0033>
- Nelson, N., Foley, E., O'Gorman, D., Moyna, N., & Woods, C. (2008). Active Commuting to School: How Far Is Too Far? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-9 <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-1>
- O'Connor, J., & Brown, A. (2013). A qualitative study of 'fear' as a regulator of children's independent physical activity in the suburbs. *Health & Place*, 24, 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.09.002>
- Prezza, M., Alparone, F.R., Cristallo, C., & Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children: the development of two instruments. *Journal of Environmental Psychology*. 25(4), 37-453. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.12.002>
- Prezza, M., & Pacilli, M. G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of community psychology*, 35(2), 151-170. <https://doi.org/10.1002/jcop.20140>

- Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Giuliani, M. V. (2001). The influence of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of community & applied social psychology*, 11(6), 435-450. <https://doi.org/10.1002/casp.643>
- Rissotto, A., & Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of environmental Psychology*, 22(1-2), 65-77. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0243>
- Robertson-Wilson, J. E., Leatherdale, S. T., & Wong, S. L. (2008). Social–ecological correlates of active commuting to school among high school students. *Journal of Adolescent Health*, 42(5), 486-495. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.10.006>
- Rudner J. (2012). Public knowing of risk and children's independent mobility. *Progress in Planning*, 78(1), 1-53. <https://doi.org/10.1016/j.progress.2012.04.001>
- Ruiz-Hermosa, A., Martínez-Vizcaíno, v., Solera-Martínez, M., Martínez-Andrés, M., García-Prieto, J.C., & Sánchez-López, M. (2021). Individual and social factors associated with active commuting to school in 4-6 years old Spanish children. *International Journal of Environmental Health Research*, 31(3), 237-247, <https://doi.org/10.1080/09603123.2019.1649640>
- Sabbag, G. M., Kuhnen, A., & Vieira, M. L. (2015). A mobilidade independente da criança em centros urbanos. *Interações (Campo Grande)*, 16, 433-440. <https://doi.org/10.1590/1518-70122015217>
- Simons, D., De Bourdeaudhuij, I., Clarys, P., De Geus, B., Vandelanotte, C., Van Cauwenberg, J., & Deforche, B. (2017). Choice of transport mode in emerging adulthood: Differences between secondary school students, studying young adults and working young adults and relations with gender, SES and living environment. *Transportation research part A: policy and practice*, 103, 172-184. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.05.016>
- Stewart, O. (2011). Findings from research on active transportation to school and implications for safe routes to school programs. *Journal of Planning Literature*, 26(2), 127-150. <https://doi.org/10.1177/0885412210385911>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Grao.
- Trapp, G., Giles-Corti, B., Christian, H.E., Bulsara, M., Timperio, A., McCormack, G., & Villanueva, K. (2011). Increasing children's physical activity: individual, social, and environmental factors associated with walking to and from school. *Health Education and Behaviour*, 39(2), 172-182. <https://doi.org/10.1177/1090198111423272>
- Tudor-Locke, C., Ainsworth, B. E., & Popkin, B. M. (2001). Active commuting to school. *Sports medicine*, 31(5), 309-313. <https://doi.org/10.2165/00007256-200131050-00001>



- Villanueva, K., Giles-Corti, B., Bulsara, M., Trapp, G., Timperio, A., McCormack, G., & Van Niel, K. (2013). Does the walkability of neighbourhoods affect children's independent mobility, independent of parental, socio-cultural and individual factors? *Children's Geographies*, 12(4), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812311>
- Zubrick, S.R., Wood, L., Villanueva, K., Wood, G., Giles-Corti, B., & Christian, H. (2010). Nothing but Fear Itself: Parental Fear as a Determinant Impacting on Child Physical Activity and Independent Mobility. Victorian Health Promotion Foundation (VicHealth).