Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Inicial

Percepciones De Los Docentes De Nivel Inicial Sobre El Uso Del Patio Escolar.

Alumno:	Duarte, Gimena
Sede:	Centro
Fecha:	

Agradecimientos

Con inmensa emoción y gratitud infinita, agradezco a mis tres amores —Thiago, Aixa y Federico— por su apoyo incondicional, que me impulsó siempre a ir por más, llenándome de fuerzas en cada paso de este camino.

A mi madre, mi gran ejemplo de lucha y perseverancia, cuyo amor me sostuvo; y a mi padre, que desde otro plano me acompaña y me da alas invisibles para volar alto.

A mis tres colegas docentes Tari, Paola y Andrea, por compartir su valioso saber en esta investigación, haciendo posible estos hallazgos.

A mis amigos/familia, que con su aliento constante me bancaron en cada momento, siendo mi red de contención.

A mis facuamigas Ro, Sil y Fabi, con quienes formamos un grupo operativo inolvidable y mucho más: ¡las mejores compañeras de batalla!

Finalmente, al nivel inicial, que día a día me enorgullece y me permite dejar huellas eternas en las infancias. ¡Este logro es de todos ustedes!

Resumen

El presente trabajo final analiza las percepciones de los docentes de nivel inicial sobre el uso pedagógico del patio escolar como espacio clave para el desarrollo integral de los niños y niñas, en diálogo con aportes teóricos que lo conciben como un ámbito de juego, socialización, exploración y aprendizaje significativo. La investigación se orienta a comprender de qué manera las concepciones docentes inciden en la valoración y en la utilización de este espacio en la vida cotidiana escolar.

Se adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo de estudio de caso múltiple. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a tres docentes de una institución de gestión pública, cuyas trayectorias profesionales fueron diversas. El análisis de los datos se efectuó a partir de una matriz de doble entrada organizada en categorías de análisis vinculados con las percepciones sobre el patio, las prácticas pedagógicas, la autonomía y supervisión, la formación docente, la inclusión, las restricciones institucionales y la participación comunitaria.

Los resultados muestran que los docentes reconocen al patio como un espacio pedagógico fundamental que favorece el juego libre, la socialización y la construcción de aprendizajes implícitos vinculados con valores como la cooperación, el respeto y la autonomía. Sin embargo, también se identifican tensiones entre libertad y control, carencias en la formación específica, limitaciones institucionales y dificultades para garantizar una inclusión sistemática.

Se concluye que el patio escolar posee un alto potencial educativo y que su resignificación requiere formación docente continua, flexibilidad institucional y participación activa de la comunidad educativa. De este modo, puede consolidarse como un espacio inclusivo, democrático y promotor del desarrollo integral en la educación inicial.

Palabras clave: patio escolar, educación inicial, percepciones docentes, desarrollo integral, tercer educador.

Índice

Páginas

1. Introducción …… 4

2. Antecedentes …… 8

3. Marco Teórico …… 11

3.1 El patio escolar en la educación inicial: Concepto y Relevancia …… 11

3.1.1 El patio escolar como espacio pedagógico …… 11

3.1.2 El patio como tercer educador ……. 13

3.1.3 El curriculum oculto y el patio escolar ……. 14

3.2 Concepciones teóricas docentes sobre el patio escolar ……. 16

3.3 El patio escolar como espacio de desarrollo integral ……. 19

3.4 Transformaciones y resignificación del patio escolar ……. 20

3.4.1 Evolución histórica del patio escolar: De espacio cerrado y vigilado a aula al aire libre ……. 21

3.5 Factores condicionantes en el uso pedagógico del patio 22

3.5.1 Análisis crítico del currículum oculto en el patio escolar ……. 25

3.5.2 Inclusión y diversidad en el uso del patio escolar ……. 26

4.Enfoque Metodológico ……. 29

5.Análisis de Datos …… 32

6.Conclusiones ……. 36

7.Referencias ……. 39

8.Anexo ……. 40

1. Introducción

El presente trabajo final se propone analizar cómo perciben los docentes de nivel inicial el uso del patio escolar en función de sus concepciones teóricas, focalizando en la relación entre las creencias pedagógicas y las prácticas concretas en este espacio. El interrogante central que orienta la investigación es: **¿Cómo perciben los docentes de nivel inicial el uso del patio escolar en función de sus concepciones teóricas?**

En la educación inicial, el patio escolar se reconoce como un espacio pedagógico fundamental, cuya relevancia va más allá de la función recreativa tradicionalmente asignada. Este entorno se concibe como un escenario multidimensional que favorece el desarrollo integral de los niños y niñas, potenciando la motricidad, la creatividad y los procesos de socialización temprana. El diseño y uso del patio adquieren especial relevancia en tanto dispositivo de inclusión, permitiendo que estudiantes con diversos ritmos y estilos de aprendizaje ejerzan su autonomía a través de la exploración sensorial y kinestésica.

Diversos autores sostienen que el patio escolar no es solo un espacio de recreo, sino un entorno educativo clave para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Pavía (2005) destaca que el tiempo en el patio debe valorarse como un espacio donde los niños exploran, crean y construyen su aprendizaje de manera espontánea. Dussel (2019) subraya que estos espacios deben diseñarse para promover el encuentro, el diálogo y la diversidad de interacciones, constituyéndose en escenarios flexibles y acogedores para estudiantes de todas las edades y características.

Más allá de sus objetivos explícitos, el patio escolar actúa como transmisor de un currículum oculto, en el que la disposición de los elementos y las dinámicas institucionalizadas moldean valores como la cooperación, el respeto por los espacios comunes y la gestión emocional durante el juego libre. No obstante, investigaciones recientes evidencian una brecha entre el potencial teórico del patio y las prácticas concretas de su implementación, asociada a variables como la formación docente, las restricciones institucionales y la persistencia de paradigmas adultocéntricos. Esta disociación invita a reflexionar sobre la necesidad de revalorizar los espacios no convencionales como agentes activos en la construcción de aprendizajes significativos.

El interés por esta temática surge de la observación de que, en muchas instituciones, el patio suele reducirse a un ámbito de recreo, sin aprovecharse plenamente como recurso pedagógico. Comprender las percepciones y creencias docentes resulta fundamental, ya que estas actúan como mediadoras entre el espacio físico y las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.

El objetivo principal de este trabajo es analizar y comprender el papel del patio escolar como espacio educativo fundamental, que trasciende la función recreativa y promueve el desarrollo integral de los niños a través del juego libre y controlado, en consonancia con los planteos de Pavía (2005). Asimismo, se procura abordar la transformación histórica y pedagógica de estos espacios, siguiendo la perspectiva de Dussel (2019), quien

destaca la evolución del patio desde un espacio cerrado y vigilado hacia un aula al aire libre que fomenta la socialización y la identidad colectiva.

Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones y prácticas docentes respecto al uso del patio en el nivel inicial, considerando su influencia en el desarrollo socioemocional, motor y cognitivo de los niños.

- Explorar cómo las creencias pedagógicas de los docentes condicionan la planificación y el aprovechamiento del patio como espacio de aprendizaje.

- Analizar los desafíos institucionales para integrar el patio en el proyecto educativo, incluyendo aspectos de infraestructura, seguridad y currículum.

- Relacionar las prácticas observadas con marcos teóricos actuales sobre pedagogía del juego y ambientes de aprendizaje, enfatizando la importancia del juego libre y estructurado.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, centrado en las percepciones y experiencias de los docentes de nivel inicial, mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental. La triangulación de estos instrumentos permitirá captar la complejidad del fenómeno y garantizar la validez de la información recolectada.

Este trabajo aspira a contribuir a la revalorización del patio escolar como “tercer educador” (Malaguzzi, 2011), entendido como un espacio que facilita el juego libre y constituye un escenario de aprendizaje significativo y socialización, promoviendo su transformación en ambientes flexibles, inclusivos y pedagógicos.

En suma, la investigación busca fortalecer el vínculo entre teoría y práctica educativa, evidenciando que el patio escolar es un espacio clave para la construcción de aprendizajes y la formación de valores sociales, contribuyendo así a la innovación pedagógica en la educación inicial.

2. Antecedentes

A continuación, se presentan investigaciones, publicaciones y tesis relevantes sobre el patio escolar, abarcando perspectivas históricas, pedagógicas, sociales y de innovación en el uso de estos espacios.

Estudios recientes, como el publicado por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2023), destacan la importancia de transformar el patio escolar en un espacio de educación, sociabilidad, convivencia y creatividad, enfatizando la necesidad de que toda la comunidad educativa participe en su resignificación.

El trabajo de Deza Arribas (2023) en España resalta el papel del patio en el desarrollo social, la inclusión y el contacto con la naturaleza, subrayando la importancia de la educación social y del rol docente en la gestión y dinamización del espacio. Este enfoque coincide con la perspectiva de que las creencias y prácticas de los docentes son determinantes para el aprovechamiento pedagógico del patio escolar.

Se observa un marcado interés por resignificar el patio escolar como un espacio con potencial educativo, superando su tradicional concepción como mero ámbito recreativo. Investigaciones como las de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2023) y Deza Arribas (2023) destacan la necesidad de la participación de toda la comunidad educativa en la transformación del patio, abordándolo desde una perspectiva inclusiva y de contacto con la naturaleza. Esta línea argumental se enlaza coherentemente con la propuesta

teórica del trabajo, en tanto pone en el centro el papel activo del docente en la dinamización y gestión pedagógica del espacio.

Por su parte, el artículo “Transformación del patio escolar: Un modelo de intervención basado en estrategias artísticas” (Epsir.net, 2025) escrito por alumnas de la Universidad de Vigo, Pontevedra; España desarrolla un modelo de intervención que integra arquitectura, arte, actividad física y naturaleza, involucrando a la comunidad educativa en procesos de mejora. Esta referencia enriquece la discusión al proponer estrategias concretas de transformación que involucran activamente a la comunidad educativa, lo que refuerza la idea del patio como escenario de co-construcción pedagógica.

A su vez, la revista Iberoamericana de Educación a Distancia en el año 2020 y lo publica nuevamente en el 2023 el artículo “El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje - Servicio” este presenta los resultados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el que los espacios físico y virtual desempeñan un papel central e interrelacionado. El proyecto fue desarrollado conjuntamente entre la Universidad Complutense y un centro educativo alejados geográficamente, con el objetivo de transformar pedagógicamente el patio escolar del propio centro. La inclusión de esta experiencia otorga profundidad al análisis, ya que posiciona el patio como medio y mediador de valores democráticos y participación ciudadana, alineándose con los planteos de autores como Dussel (2019) y Malaguzzi (2011), ya citados en la introducción.

En síntesis, este apartado ofrece una revisión pertinente y actualizada sobre la transformación del patio escolar como espacio educativo, a través del análisis de estudios de diversa procedencia que enriquecen la perspectiva investigativa. Se destacan producciones tanto nacionales como internacionales, lo cual permite una mirada amplia sobre el tema, integrando enfoques pedagógicos, arquitectónicos, sociales y artísticos. Estos antecedentes muestran que la percepción docente sobre el patio escolar está anclada en sus concepciones teóricas y en la formación recibida, así como en las posibilidades y limitaciones institucionales. El patio se configura como un espacio con potencial pedagógico, aunque su aprovechamiento efectivo depende de la mirada y las prácticas de los educadores, quienes pueden resignificarlo como un verdadero escenario de aprendizaje y socialización.

3.Marco Teórico

3.1. El Patio Escolar En La Educación Inicial: Conceptualización Y Relevancia

3.1.1. El patio escolar como espacio pedagógico

En el marco de la educación inicial, el patio escolar se concibe como un espacio externo perteneciente a la institución educativa, tradicionalmente destinado a la recreación y al esparcimiento. No obstante, su relevancia ha evolucionado, y actualmente se reconoce como un ambiente crucial para el desarrollo integral de los niños y niñas pequeños. El patio escolar en el nivel inicial se distingue por su apertura, flexibilidad y posibilidad de adaptación a distintas actividades formativas. Sus características principales incluyen:

- **Flexibilidad de uso,** al poder albergar actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas, tanto guiadas como espontáneas.

- **Accesibilidad para todos los estudiantes**, facilitando la inclusión y la participación igualitaria.

- **Diversidad de elementos:** áreas verdes, juegos, circuitos motrices, espacios para la exploración sensorial y rincones que propician la socialización.

- **Visibilidad para la supervisión docente**, que permite el acompañamiento respetuoso del adulto sin limitar la autonomía infantil.

- **Potencial para el contacto directo con el entorno natural**, esencial para el desarrollo sensorial y kinestésico.

La disposición arquitectónica, el diseño de los elementos del patio y la utilización del espacio por parte de la comunidad educativa son factores clave para que el patio trascienda su función tradicional y se resignifique como un verdadero escenario pedagógico.

El patio escolar, en la actualidad, es comprendido como un entorno multidimensional, en el que confluyen procesos de aprendizaje, socialización y formación integral. Numerosos autores destacan que el tiempo y las experiencias en el patio deben ser valorados por su capacidad de propiciar el desarrollo de competencias motrices, sociales, emocionales y cognitivas. Pavía (2005) enfatiza el valor del juego libre en el patio como oportunidad para que los niños exploren, experimenten y construyan conocimientos en contextos de interacción genuina y espontánea.

Su relevancia pedagógica radica en que:

- Permite el despliegue y fortalecimiento de la motricidad gruesa y fina a través de juegos de movimiento y desafíos motores.

- Favorece la interacción social horizontal, la resolución de conflictos, la negociación de normas y la construcción de vínculos afectivos entre pares.

- Propicia el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones, integrando el aprendizaje significativo con el disfrute y el descubrimiento.

- Ofrece la posibilidad de implementar propuestas innovadoras, como aulas al aire libre, experimentos científicos, actividades artísticas y proyectos ambientales.

El patio escolar, entendido como espacio educativo intencionado, constituye un recurso esencial para la educación inclusiva, ya que facilita ambientes de aprendizaje diversificados y adaptados a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Además, la resignificación del patio exige a los docentes una mirada reflexiva sobre la utilización didáctica de los espacios escolares, promoviendo prácticas que respondan a los intereses y necesidades de los niños y niñas, y fortaleciendo su rol como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.

En suma, el patio en la educación inicial no debe ser considerado únicamente un lugar de esparcimiento, sino un escenario privilegiado para el desarrollo integral, donde el juego, la exploración y las múltiples experiencias contribuyen de manera decisiva a la formación de sujetos autónomos, creativos y socialmente responsables.

1. 3.1.2. El patio como tercer educador

El concepto del patio escolar como "tercer educador" encuentra sus raíces en la teoría pedagógica desarrollada por Loris Malaguzzi, fundador de la experiencia educativa de Reggio Emilia. En esta perspectiva, el entorno físico de la escuela, y en particular el espacio abierto del patio, se reconoce como un agente activo y mediador en el proceso formativo de los niños y niñas, complementando la influencia tanto del educador adulto como del grupo de pares (Malaguzzi, 2011). El patio no es simplemente un espacio neutral o instrumental, sino un educador en sí mismo que facilita el aprendizaje a través del contacto directo, el juego libre y la interacción social.

Malaguzzi (2011) plantea que este "tercer educador" ofrece oportunidades insustituibles para la exploración autónoma, la creatividad y la construcción colectiva del

conocimiento. En el patio escolar, los niños ejercitan su autonomía al elegir sus juegos, desarrollar sus intereses y resolver problemas en contextos reales y flexibles. Este espacio fomenta además la socialización, permitiendo la interacción dialógica, el aprendizaje colaborativo y la negociación de normas, lo cual es fundamental para el desarrollo socioemocional y ético de los infantes.

Asimismo, el patio como tercer educador se configura como un facilitador del juego libre, que desde una mirada pedagógica está reconocido como una estrategia esencial para el aprendizaje significativo en la educación inicial. Según Pavía (2005), el juego en libertad controlado dentro del patio propicia ambientes donde los niños experimentan, exploran y utilizan su creatividad en la construcción activa del conocimiento. En este contexto, la figura del docente se reconceptualiza como un mediador atento, que observa, acompaña y guía sin intervenir de forma directiva, respetando los tiempos y ritmos de los niños, favoreciendo así su desarrollo integral.

En suma, el reconocimiento del patio como tercer educador invita a revalorizar y transformar estos espacios en escenarios pedagógicos intencionados, donde el diseño, la organización y la gestión sean pensados para potenciar el juego, la autonomía y la socialización como pilares del aprendizaje en los primeros años. Este enfoque exige una praxis docente reflexiva y comprometida, que visualiza el patio no como un mero espacio de recreo, sino como un componente esencial del currículo y del proyecto educativo institucional.

3.1.3. El currículum oculto y el patio escolar.

El patio escolar representa un espacio educativo que, más allá de las actividades planificadas explícitamente en el currículo formal, funciona como un transmisor de un

currículum oculto. Este concepto hace referencia a los aprendizajes implícitos que los estudiantes adquieren mediante la interacción con el entorno y las dinámicas sociales presentes en el patio, sin que necesariamente estos contenidos estén contemplados en los planos docentes oficiales (Pavía, 2005). En este sentido, el patio educa no solo a través de las actividades programadas, sino por la cotidianidad, la convivencia y las normas que se viven y reproducen en ese espacio.

El currículum oculto que emerge en el patio escolar se manifiesta en la transmisión de valores, normas sociales y conductas que constituyen la vida en comunidad. En este espacio, los niños aprenden sobre la cooperación, el respeto por los demás y por los espacios comunes, así como habilidades fundamentales para la convivencia y el bienestar colectivo. Estos aprendizajes implícitos contribuyen a la formación socioemocional de los niños y al desarrollo de competencias para la gestión de conflictos y la regulación de emociones en contextos grupales (Malaguzzi, 2011).

Además, el diseño y la organización física del patio, así como la dinámica institucional que lo regula, influyen en cómo se materializan estos aprendizajes no formales. La disposición de los juegos, la accesibilidad de los espacios y la manera en que los adultos promueven o limitan ciertas prácticas afectan la manera en que los niños experimentan el espacio y las relaciones sociales. Por ejemplo, un patio estructurado con áreas diferenciadas para distintos tipos de juego puede fomentar tanto la exploración individual como la interacción grupal, mientras que un espacio rígido o controlado excesivamente puede restringir la libre circulación y la expresión creativa (Dussel, 2019).

Por consiguiente, la experiencia en el patio escolar encierra un componente pedagógico invisible pero decisivo para la formación integral de los niños y niñas. Reconocer y problematizar la existencia del currículum oculto en el patio implica reflexionar sobre la intención educativa de este espacio y su potencial para construir valores y habilidades sociales que complementen y enriquezcan el currículo formal. Es fundamental que la comunidad educativa, especialmente los docentes, adopten una mirada crítica y propositiva acerca de las implicancias pedagógicas del diseño y gestión del patio, para que éste pueda ser un entorno efectivo de aprendizaje y socialización inclusiva.

3.2. Concepciones teóricas docentes sobre el patio escolar

El uso pedagógico del patio escolar en la educación inicial está profundamente influenciado por las concepciones teóricas que los docentes sostienen acerca de este espacio, las cuales actúan como marcos interpretativos de sus prácticas. Estas concepciones están ancladas en creencias pedagógicas, paradigmas formativos y experiencias previas que condicionan significativamente la manera en que se planifica, organiza y dinamiza el patio como entorno educativo (Pajares, 1992). Así, comprender estas concepciones es clave para valorar el potencial y las limitaciones que enfrentan los docentes en la resignificación y utilización del patio escolar.

Las creencias pedagógicas pueden definirse como sistemas personales y subjetivos de valores, percepciones y conocimientos que influyen en las decisiones y acciones docentes (Pajares, 1992). En el ámbito del patio escolar, estas creencias determinarán si los educadores consideran este espacio como un lugar meramente recreativo o como un escenario clave para el aprendizaje y el desarrollo integral. La formación inicial y continua del docente, junto con

las experiencias profesionales, modulan estas creencias, aunque no siempre se verifica una correspondencia directa entre los saberes teóricos y las prácticas concretas (Calderhead, 1996).

En muchas instituciones persisten creencias adultocéntricas que privilegian el control, la seguridad y la disciplina por sobre la autonomía y la libertad del niño, lo que limita el aprovechamiento educativo del patio. Esto se traduce en prácticas que restringen la espontaneidad y reducen el protagonismo infantil, generando una brecha entre el potencial teórico del patio como espacio para el juego libre y la realidad observada en las dinámicas escolares (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Sin embargo, cuando los docentes adoptan creencias orientadas hacia enfoques contemporáneos, que valoran el juego, la interacción social y la construcción activa del conocimiento, el patio se convierte en un entorno dinámico, creativo e inclusivo, donde la autonomía infantil es respetada y estimulada.

Por lo tanto, la transformación del uso pedagógico del patio requiere procesos reflexivos y formativos con los docentes que permitan resignificar sus creencias y prácticas. De este modo, se podrá cerrar la brecha entre teoría y práctica y potenciar el uso del patio como un espacio educativo integral y significativo.

La visión actual sobre el patio escolar se sustenta en modelos y enfoques pedagógicos que lo reconocen como un aula al aire libre y un espacio de innovación educativa para la educación inicial (Pavía, 2005; Dussel, 2019; Malaguzzi, 2011). Estas perspectivas comparten la convicción de que el patio trasciende su función tradicional y debe articularse como un componente central del currículo y la propuesta pedagógica.

Pavía (2005) resalta el valor del juego libre en libertad controlada como práctica fundamental que el patio debe facilitar, promoviendo la creatividad, la motricidad y la interacción social en un equilibrio sostenible entre autonomía y seguridad. En este sentido, el patio se entiende como espacio que potencia la exploración espontánea y la construcción activa del aprendizaje.

Dussel (2019) introduce una mirada histórico-contextual que señala la evolución del patio escolar desde un espacio cerrado y vigilado hacia un lugar más flexible y dinámico, concebido para propiciar encuentros dialógicos, la diversidad y la participación comunitaria. Esta transformación implica no solo cambios en el diseño físico y la organización del espacio, sino también un replanteo pedagógico que fomenta la socialización y la identidad colectiva.

Por último, la teoría de Malaguzzi (2011) de Reggio Emilia, que identifica al patio como el "tercer educador", complementa estas propuestas al considerar el espacio como un mediador entre el adulto y el niño, facilitando la autonomía, el juego libre y la sociabilidad a través de la interacción con el entorno y los pares.

En suma, estos modelos contemporáneos reclaman un diseño y gestión del patio que integran sus múltiples dimensiones, potenciando un ambiente activo, flexible e inclusivo. La participación de la comunidad educativa es clave para garantizar que el patio se transforme en un espacio de aprendizaje significativo, acorde con los principios de diversidad, inclusión y desarrollo integral de la infancia.

3.3. El patio escolar como espacio de desarrollo integral

El patio escolar en la educación inicial se constituye como un espacio que favorece el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo simultáneamente dimensiones motrices, sensoriales, socioemocionales, cognitivas y creativas. Esta comprensión multidimensional del patio como escenario educativo implica reconocer su potencial para diversas áreas del desarrollo infantil, constituyéndose en un recurso indispensable para la educación inclusiva y la formación de sujetos activos, autónomos y socialmente competentes (Pavía, 2005; Dussel, 2019; Malaguzzi, 2011).

El patio escolar es un espacio privilegiado para la estimulación y el desarrollo de las capacidades motrices y sensoriales de los niños y niñas. Permite el despliegue y perfeccionamiento de la motricidad gruesa y fina a través de actividades que involucran el equilibrio, la coordinación, la fuerza y la destreza, elementos fundamentales para la salud física y el desarrollo neuromotor (Pavía, 2005). La exploración sensorial se potencia mediante el contacto directo con diferentes texturas, sonidos, colores y elementos naturales que facilitan la integración sensorial y la construcción de representaciones mentales significativas (Dussel, 2019; Malaguzzi, 2011).

Desde una perspectiva socioemocional, el patio escolar constituye un escenario fundamental para la socialización, la convivencia y la gestión de emociones. En este espacio, los niños desarrollan habilidades sociales básicas como la empatía, la cooperación, la negociación y el respeto por las normas, cruciales para convivir en comunidad (Dussel, 2019). Además, el patio actúa como un mediador de la inclusión, promoviendo el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, funcional y personal, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la participación democrática (Malaguzzi, 2011). La presencia del docente como

mediador afectivo durante estas experiencias favorece una gestión emocional saludable y aprendizajes socioemocionales significativos.

El patio escolar también es un espacio para el desarrollo cognitivo y creativo, donde el juego libre y estructurado posibilita la exploración, la experimentación y la resolución de problemas. El juego es reconocido como el principal medio para el aprendizaje en la infancia, facilitando la construcción activa del conocimiento y estimulando el pensamiento divergente y la imaginación (Pavía, 2005). Al integrar materiales diversos y proponer retos adaptados, el patio se transforma en un laboratorio vivo para la innovación pedagógica, apoyando la atención, la memoria, el pensamiento y la creatividad (Dussel, 2019). En este contexto, el rol del docente es facilitar ambientes organizados que estimulen la participación activa y la colaboración, consolidando así el aprendizaje significativo.

En definitiva, el patio escolar en la educación inicial es un espacio integrador que propicia un desarrollo armónico en múltiples dimensiones, y cuya adecuada valoración y gestión pueden potenciar la formación integral y el bienestar de los niños y niñas.

3.4. Transformaciones y resignificación del patio escolar

El patio escolar ha experimentado una evolución significativa en su concepción y uso dentro de los entornos educativos, especialmente en el nivel inicial. Tradicionalmente concebido como un espacio cerrado, vigilado y destinado exclusivamente al recreo, el patio se ha ido resignificando como un aula al aire libre, un espacio flexible y abierto que promueve la socialización, el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas (Dussel, 2019). Esta transformación refleja cambios profundos en las perspectivas pedagógicas, arquitectónicas y sociales que configuran las prácticas escolares contemporáneas.

La resignificación del patio escolar implica reconocerlo como un componente clave del proyecto educativo institucional, un espacio que va más allá del mero esparcimiento para constituirse en un entorno propicio para la exploración, el juego libre, la creatividad y la interacción social. Esta nueva mirada exige una gestión intencionada y reflexiva, que integre el diseño físico, la organización de actividades y la participación activa de docentes, estudiantes y familias. Así, el patio se convierte en un espacio potencialmente inclusivo y democrático, que contribuye a la construcción de identidad colectiva, el respeto por la diversidad y la promoción de valores sociales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023).

El proceso de transformación también implica superar múltiples desafíos vinculados a limitaciones infraestructurales, normativas restrictivas y paradigmas adultocéntricos que han obstaculizado el aprovechamiento pedagógico pleno de estos espacios. En este sentido, la comunidad educativa juega un papel fundamental en la reinterpretación del patio, favoreciendo espacios de co-construcción que potencien la innovación pedagógica y la participación activa de todos sus miembros (Pavía, 2005).

3.4.1. Evolución histórica del patio escolar: De espacio cerrado y vigilado a aula al aire libre

Históricamente, el patio escolar fue concebido como un espacio cerrado, delimitado y estrictamente vigilado dentro de las escuelas, principalmente orientado a controlar la conducta de los niños ya asegurar la seguridad física, limitando las libertades y las posibilidades de juego espontáneo (Dussel, 2019). Este modelo respondía a una concepción

tradicional de la infancia y la educación, donde el control y la disciplina prevalecían sobre la autonomía y la exploración.

A lo largo del tiempo, las transformaciones en las teorías pedagógicas y en las políticas educativas promovieron una revalorización del patio como un espacio vital para el aprendizaje y el desarrollo integral. De este modo, el patio comenzó a ser concebido como un aula al aire libre, un espacio flexible, abierto y comunitario que favorece la interacción social, el desarrollo motriz y cognitivo, y la expresión creativa (Malaguzzi, 2011).

Dussel (2019) sostiene que esta evolución implica un cambio de paradigma donde el patio se integra de manera deliberada en el currículo y en la propuesta pedagógica de la escuela, constituyéndose en un escenario privilegiado para el juego libre y estructurado, la experimentación y el currículo oculto. Esta transformación dialoga con las nuevas perspectivas de inclusión, diversidad y participación comunitaria, proponiendo un espacio escolar más humanizado y comprometido con las necesidades y derechos de la infancia.

Este recorrido histórico evidencia que el diseño, gestión y significación del patio escolar refleja las concepciones culturales y pedagógicas vigentes, y que su evolución está ligada a la apuesta por la innovación educativa, la democratización del espacio y la construcción de identidades colectivas dentro del ámbito escolar (Pavía, 2005).

3.5. Factores condicionantes en el uso pedagógico del patio

El uso pedagógico del patio escolar en la educación inicial está condicionado por diversos factores que afectan su integración efectiva en el proyecto educativo institucional. Estos factores pueden agruparse en restricciones institucionales y desafíos propios del

entorno, así como en el papel que desempeña la comunidad educativa en la resignificación y gestión de este espacio. Comprender estas variables es fundamental para identificar las barreras y oportunidades que influyen en la transformación del patio en un aula al aire libre enriquecedora y formativa.

Entre las limitaciones más significativas se encuentran las relacionadas con la infraestructura, la seguridad, la normativa escolar y la formación docente. Muchas instituciones presentan deficiencias en la adecuación física del patio, tales como falta de equipamiento adecuado, espacios reducidos o deteriorados, y ausencia de zonas diferenciadas que permitan el desarrollo de múltiples actividades pedagógicas (Dussel, 2019). Estas condiciones dificultan la implementación de propuestas innovadoras y limitan la diversidad de experiencias motrices, sensoriales y sociales que pueden desarrollarse en este espacio.

Las normativas escolares y las políticas de seguridad, aunque esenciales para garantizar el bienestar de los niños, en ocasiones resultan excesivamente restrictivas al limitar la autonomía infantil y reducir el juego libre, lo que impacta negativamente en el potencial pedagógico del patio (Pavía, 2005). Asimismo, la falta de sensibilización y formación específica en los docentes sobre la importancia y el uso pedagógico del patio genera una brecha significativa entre el enfoque teórico y las prácticas concretas observadas, relegando el patio a un ámbito meramente recreativo.

La formación docente emerge aquí como un factor decisivo para la superación de estas limitaciones. Una educación reflexiva y contextualizada que incluye experiencias prácticas y de correflexión permite a los docentes cuestionar los paradigmas adultoscéntricos

imperantes y adoptar enfoques que valoran la autonomía, el juego libre y la inclusión (Calderhead, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Así, la formación inicial y continua debe fortalecerse con el fin de apoyar un cambio efectivo en las creencias y prácticas docentes relacionadas con el patio escolar.

Por otra parte, la persistencia de paradigmas adultoscéntricos que priorizan el control y la supervisión estricta limita las posibilidades de exploración autónoma y creativa, elementos fundamentales para el desarrollo integral infantil (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). El desafío consiste en encontrar un equilibrio entre la seguridad y la libertad dentro del patio, promoviendo un ambiente seguro que también estimula la iniciativa y la participación activa de los niños.

La comunidad educativa —incluyendo docentes, estudiantes, familias y otros actores sociales— desempeñan un papel clave en la resignificación y aprovechamiento pedagógico del patio escolar. La participación activa y colaborativa de estos actores facilita la construcción de un espacio educativo que responde a las necesidades, intereses y características específicas de la comunidad escolar (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023).

La inclusión de las familias y los estudiantes en los procesos de diseño, gestión y evaluación del patio fomenta un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, fortaleciendo así las iniciativas de transformación pedagógica (Pavía, 2005). Modelos exitosos de intervención evidencian que una co-construcción democrática de normas, usos y propuestas pedagógicas contribuyen a crear ambientes inclusivos, seguros y estimulantes, que reflejan la diversidad cultural y social del alumno.

Asimismo, la comunidad educativa tiene la capacidad de superar limitaciones infraestructurales y normativas, así como de potenciar prácticas pedagógicas innovadoras que responden a los contextos y particularidades locales. Favorecer una gestión participativa y articulada es esencial para integrar plenamente el patio escolar en el proyecto educativo institucional, fortaleciendo así su dimensión como espacio educativo clave.

3. **5.1. Análisis crítico del currículum oculto en el patio escolar**

El currículum oculto, entendido como conjunto de aprendizajes, valores y normas sociales implícitos, desempeña un papel crucial en el patio escolar, dado que más allá de los contenidos explícitos, es en este espacio donde los niños interiorizan comportamientos, modos de interacción y estrategias para la convivencia (Malaguzzi, 2011).

No obstante, este currículum oculto puede también reproducir dinámicas de exclusión o control adultocéntrico que limitan la libre circulación y la expresión creativa (Dussel, 2019). Por ello, es indispensable que la comunidad educativa adopte una postura crítica y reflexiva respecto a las dinámicas espaciales, relacionales y pedagógicas que se manifiestan en el patio.

Para transformar estas experiencias implícitas en oportunidades educativas y sociales significativas, se propone visibilizar y problematizar el currículum oculto a través de metodologías de observación participativa, reflexión colectiva y la inclusión activa de los niños en la definición y gestión del espacio (Dussel, 2019). Esto posibilita que el patio sea un lugar de aprendizaje, inclusión y socialización donde se construyen valores de cooperación, respeto y autonomía.

3.5.2. Inclusión y diversidad en el uso del patio escolar

El patio escolar debe ser concebido como un espacio inclusivo que reconoce y valora la diversidad cultural, funcional, de género y de estilos de aprendizaje presentes en la comunidad educativa (Malaguzzi, 2011). Para ello, el diseño físico, las propuestas pedagógicas y las interacciones sociales en el patio deben propiciar la accesibilidad, la participación plena y la equidad.

Una propuesta pedagógica inclusiva incluye la adecuación de materiales variados, la creación de espacios multisensoriales y la formación docente en estrategias de atención a la diversidad (Pavía, 2005). La figura del docente mediador es fundamental para fomentar un clima inclusivo que promueva el reconocimiento del otro y los valores democráticos desde la infancia.

Estas condiciones favorecen un ambiente educativo que no solo favorece el desarrollo integral de cada niño y niña, sino que también fortalece la convivencia y la cohesión social en el ámbito escolar, contribuyendo a la formación de sujetos críticos, respetuosos y socialmente comprometidos.

El análisis desarrollado en las secciones previas del marco teórico evidencia la compleja articulación entre los fundamentos teóricos sobre el patio escolar y su aplicación práctica en la educación inicial. El patio es reconocido como un espacio pedagógico multidimensional, cuyo potencial para el desarrollo integral de los niños y niñas abarca dimensiones motrices, sensoriales, socioemocionales, cognitivas y creativas (Pavía, 2005; Dussel, 2019; Malaguzzi, 2011). Sin embargo, esta relevancia teórica choca con desafíos y

restricciones reales que enfrentan los docentes en su trabajo cotidiano, producto tanto de factores institucionales como de concepciones pedagógicas arraigadas.

Las concepciones docentes, configuradas por creencias pedagógicas, formación y experiencias, juegan un papel determinante en la resignificación y aprovechamiento del patio. La persistencia de paradigmas adultoscéntricos y el predominio de perspectivas que priorizan la seguridad y el control limitan la autonomía infantil y restringen el juego libre, elemento fundamental para el aprendizaje significativo y la construcción de saberes (Calderhead, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Por el contrario, docentes con creencias alineadas a enfoques contemporáneos, que valoran el juego, la inclusión y la participación activa, contribuyen a convertir el patio en un ambiente dinámico, creativo y promotor del desarrollo integral.

Asimismo, la transformación del patio escolar en aula al aire libre y escenario de innovación educativa exige superar las limitaciones infraestructurales, normativas restrictivas y prácticas conservadoras. La inclusión de la comunidad educativa, en particular el protagonismo de las familias, docentes y estudiantes, emerge como elemento clave para potenciar la gestión participativa y co-construcción pedagógica del espacio, favoreciendo así su integración auténtica al proyecto educativo institucional (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023; Pavía, 2005).

El reconocimiento del patio como "tercer educador" —concepto fundamental en la pedagogía de Malaguzzi (2011)— sintetiza la necesidad de visualizar este espacio no como un mero escenario de esparcimiento, sino como un agente activo de aprendizaje, socialización y desarrollo emocional. Esta mirada implica una praxis reflexiva y comprometida de los

docentes, que conjuga teoría y práctica en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, flexibles y estimulantes.

En conclusión, la articulación entre teoría y práctica en el uso pedagógico del patio escolar es una tarea compleja pero fundamental para la educación inicial. Requiere no sólo la comprensión profunda de sus múltiples dimensiones y potencialidades, sino también la transformación de creencias, la superación de restricciones institucionales y el fortalecimiento del rol activo de toda la comunidad educativa. Así, el patio escolar puede consolidarse como un espacio clave para la construcción de aprendizajes significativos, la formación de valores sociales y la innovación pedagógica, contribuyendo al desarrollo integral de la infancia.

4.Enfoque metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que su propósito principal consiste en comprender e interpretar las percepciones, significados y valoraciones que los docentes de nivel inicial construyen en torno al uso pedagógico del patio escolar. Este enfoque resulta relevante cuando se busca profundizar en experiencias, creencias y prácticas situadas, ya que permite acceder a la complejidad del fenómeno desde la perspectiva de los propios actores sociales. En este sentido, la investigación cualitativa posibilita una aproximación comprensiva a los procesos educativos, al considerar que el conocimiento se construye en interacción con los sujetos y en el marco de sus contextos particulares (Rodríguez, Gil, & García, 1996; Martínez, 2014).

Desde esta perspectiva, el estudio adopta un diseño descriptivo e interpretativo, orientado a caracterizar las concepciones docentes sobre el patio escolar y analizar las tensiones, posibilidades y limitaciones que atraviesan su utilización pedagógica. Asimismo, se configura como un estudio de caso múltiple, en tanto se centra en el análisis de las voces de tres docentes de nivel inicial pertenecientes a una institución de gestión pública. Esta decisión metodológica permitió contrastar las relaciones, identificar regularidades y divergencias, y producir una comprensión más rica del objeto de estudio.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, no probabilístico, basado en criterios de accesibilidad y relevancia para los propósitos de la investigación. Las docentes entrevistadas contaban con trayectorias profesionales diversas, lo que aportó heterogeneidad a los testimonios y posibilitó recuperar experiencias pedagógicas

diferenciadas en relación con el patio escolar. De este modo, la muestra fue construida en función de su potencial para aportar información significativa al problema investigado.

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Este instrumento permitió obtener información flexible y profunda, al combinar preguntas previamente elaboradas con la posibilidad de ampliar o repreguntar durante el intercambio. Las preguntas fueron diseñadas a partir de las categorías de análisis previamente definidas en relación con el marco teórico y con los objetivos específicos de la tesis. Las entrevistas se realizaron bajo condiciones de confidencialidad y anonimato, resguardando los principios éticos de la investigación educativa.

Para la organización y análisis de la información se empleó una matriz de doble entrada, que permitió sistematizar los datos obtenidos y establecer relaciones entre las respuestas de los docentes y las categorías analíticas construidas. Dichas categorías incluyen la percepción y el potencial del patio escolar, el uso pedagógico y las prácticas docentes, el equilibrio entre autonomía y supervisión, la formación docente y las creencias pedagógicas, el currículum oculto y los valores sociales, la inclusión y la diversidad, las restricciones institucionales y la participación comunitaria. Este procedimiento facilitó una lectura comparativa y profunda de los discursos, articulando los datos empíricos con los aportes conceptuales del marco teórico.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación temática e interpretación relacional, en el que se buscaron núcleos de sentido, convergencias, divergencias y tensiones entre las entrevistas. La interpretación de los datos se realizó en diálogo permanente con los autores trabajados en el marco teórico, cuentos como Pavía

(2005), Dussel (2019), Malaguzzi (2011), Calderhead (1996), Pajares (1992) y Dahlberg, Moss y Pence (2007), entre otros. Esta articulación entre empírico y teórico permitió sostener una mirada crítica y fundamentada sobre el patio escolar como espacio pedagógico.

En relación con los criterios de rigor metodológico, se buscó garantizar la credibilidad, la transferibilidad, la confirmabilidad y la consistencia del estudio. La autoridad se mantiene mediante la coherencia entre los objetivos, las categorías de análisis y los instrumentos utilizados. La transferibilidad se favorece a partir de una descripción contextual detallada del fenómeno. La confirmabilidad se respaldó mediante el uso de citas textuales de los participantes y la fundamentación teórica de las interpretaciones. Finalmente, la consistencia se asegura a través de la sistematicidad en la recolección, organización y análisis de los datos.

En síntesis, el enfoque metodológico adoptado resultó coherente con la naturaleza del problema de investigación, en tanto permitió comprender en profundidad las percepciones de los docentes sobre el patio escolar y su uso pedagógico en el nivel inicial. La elección de un enfoque cualitativo, interpretativo y descriptivo posibilitó recuperar la voz de los docentes, reconstruir sus significados y poner en diálogo sus experiencias con los aportes teóricos, contribuyendo así a una comprensión integral del patio escolar como espacio educativo, socializador e inclusivo.

5. Análisis De Datos Sobre Percepciones Docentes Y Uso Pedagógico Del Patio Escolar En Educación Inicial

El análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes de nivel inicial (con trayectorias de 10 a 30 años) pone de manifiesto una percepción unificada y reflexiva del patio escolar como espacio fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas en la educación inicial, trascendiendo su concepción recreativa tradicional para posicionarse como un entorno pedagógico multidimensional que favorece el juego libre, la exploración sensorial y la socialización espontánea, en consonancia con las perspectivas de Pavía (2005) y Dussel (2019). Así, las docentes lo conceptualizan como "herramienta para la observación y análisis del desarrollo infantil integral, desde lo motor hasta lo vincular" (Docente 3), alineándose con el rol del patio como "tercer educador" propuesto por Malaguzzi (2011), agente activo que media aprendizajes significativos mediante interacciones genuinas. En este sentido, una de ellas enfatiza su dimensión liberada: "trato de que sea lo más distendido posible y meterme lo menos posible en su juego... es su momento de distensión y libertad" (Docente 1), mientras que otra lo describe como "aula al aire libre que estimula la imaginación y creatividad de los niños" (Docente 2, Entrevista 2), evidenciando una comprensión holística de sus funciones motrices, cognitivas y socioemocionales.

Estas percepciones se materializan en prácticas pedagógicas variadas y orientadas a estimular múltiples dimensiones del aprendizaje, integrando juegos de movimiento, actividades sensoriales como "leer cuentos bajo el sol, tizas para dibujar en el piso, juegos con agua y rociador" (Docente 1), y propuestas investigativas tales como "rondas tradicionales, enseñar juegos como 'el lobo' o 'pato ñato', pintar en el suelo y observar el cielo" (Docente 3).

No obstante, surge una preocupación compartida por la disminución del juego espontáneo en infancias contemporáneas, atribuida al sedentarismo tecnológico, lo que enfatiza la necesidad de participación activa del docente: "a veces los chicos necesitan que alguien se siente con ellos, les enseñe a jugar jugando... antes era algo totalmente natural y no lo estoy viendo tanto" (Docente 3). Esta reflexión resuena con la praxis mediadora reflexiva delineada por Malaguzzi (2011), alternando no-intervención con modelado lúdico para revitalizar competencias sociales erosionadas, y responde al principio de "juego en libertad controlado" (Pavía, 2005).

Precisamente, la tensión entre autonomía infantil y supervisión adulta emerge como aspecto recurrente, reflejando paradigmas adultoscéntricos persistentes (Dahlberg et al., 2007), donde las docentes buscan equilibrar seguridad y flexibilidad mediante estrategias como la no-intervención prioritaria —"ellos tienen mucha autonomía y se autogestionan los juegos... no trato de intervenir" (Docente 1)— y la co-construcción de normas institucionales: "hicimos un reglamento para el patio... los niños decidieron dónde poner colchonetas para mayor seguridad, aprendiendo responsabilidad compartida" (Docente 3). Complementariamente, se establecieron límites previos: "se permite el juego libre respetando el cuerpo del otro y los límites acordados" (Docente 2), configurando un continuo que demanda espacios con "recovecos seguros para esconderse" (Docente 3) y preservando la agencia infantil sin comprometer la protección colectiva.

Respecto a la formación docente, los contrastes son notorios y condicionan las creencias pedagógicas subyacentes (Calderhead, 1996; Pajares, 1992): mientras la Docente 2

reporta impacto positivo de capacitaciones —"he recibido capacitación sobre el uso pedagógico del patio en el profesorado y otros cursos" (Docente 2)—, las otras apoyarán ausencias significativas —"no he recibido capacitación puntual" (Docente 1)— o formaciones obsoletas, demandando procesos continuos para resignificar el patio como escenario curricular. Esta heterogeneidad confirma que las creencias actúan como filtros interpretativos, perpetuando visiones recreativas cuando la formación es deficiente.

El currículum oculto se erige como dimensión educativa vital en este contexto, transmitiendo implícitamente valores socioemocionales esenciales: "el cuidado del cuerpo propio, el del ajeno, la escucha del deseo del compañero, el compartir... aprenden varias cosas implícitamente" (Docente 1), junto con "respeto, cooperación, solidaridad... gestionar ganar y perder" (Docente 2) y "cuidado colectivo, construcción de identidad a través del movimiento" (Docente 3). Estos aprendizajes, alineados con Malaguzzi (2011) y Dussel (2019), complementan el currículo formal, aunque normativas restrictivas pueden reproducir dinámicas controladoras.

En términos de inclusión y diversidad, se reconocen avances colaborativos —"actividades adaptadas para discapacidades auditivas con recursos visuales-táctiles, involucrar familias" (Docente 2)— e inclusión orgánica —"compañeros incluyen más a niños con distintas capacidades" (Docente 1)—, pero persisten carencias estructurales: "no veo que se acondicionen juegos específicos para inclusión... hicimos rampas improvisadas" (Docente 3), evidenciando la imperiosa necesidad de diseño universal y formación docente (Pávia, 2005; Malaguzzi, 2011).

Asimismo, las limitaciones institucionales —"la organización institucional dificulta el uso adecuado del patio, por la cantidad de salas y falta de planificación" (Docente 1)—, junto con infraestructura deteriorada y normativas securitarias, generan brechas teórico-prácticas (Dussel, 2019), obstaculizando la optimización pedagógica. Finalmente, la participación comunitaria resalta como catalizador transformador: "las familias vinieron a pintar murales y hacer juegos, lo que generó un cambio positivo en los vínculos" (Docente 3), reafirmando su rol en la co-construcción democrática (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023; Pavía, 2005).

En breves palabras, las voces docentes reflejan una fuerte valoración del patio como espacio educativo en evolución, con prácticas que potencian autonomía, inclusión y juego significativo, aunque enfrentan limitaciones formativas y estructurales que exigen compromiso institucional, formación continua y participación colectiva para cerrar la brecha entre teoría y práctica, consolidándolos como escenario integral y democrático de aprendizaje.

6. Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que los docentes de educación inicial perciben el patio escolar como un espacio pedagógico esencial que trasciende su función recreativa tradicional, posicionándolo como un escenario privilegiado para el desarrollo integral de los niños y niñas, en concordancia con el marco teórico desarrollado (Pavía, 2005; Dussel, 2019; Malaguzzi, 2011). Las percepciones analizadas revelan una valoración unánime de su potencial para fomentar el juego libre, la socialización espontánea y la exploración sensorial-motriz, aunque persisten tensiones entre la autonomía infantil y la supervisión adulta, así como brechas entre el potencial teórico y las prácticas concretas condicionadas por limitaciones institucionales y formativas (Dahlberg et al., 2007; Calderhead, 1996). Esta validación exhaustiva del interrogante central confirma que las concepciones teóricas median prácticas pedagógicas, donde docentes alineados con enfoques Reggio Emilia potencian la agencia infantil, mientras paradigmas tradicionales perpetúan dinámicas controladoras.

Los hallazgos principales confirman que el patio escolar opera como transmisor de un currículum oculto que interioriza valores como la cooperación, el respeto y la gestión emocional, configurándose como "tercer educador" que media el aprendizaje significativo (Malaguzzi, 2011). No obstante, la heterogeneidad en la formación docente —evidenciada en la ausencia de capacitaciones específicas reportada por dos de las tres participantes— limita su resignificación plena, perpetuando paradigmas adultoscéntricos y restringiendo intervenciones innovadoras (Pajares, 1992). Asimismo, las restricciones organizativas (horarios rígidos, infraestructura inadecuada) y la escasa inclusión sistemática de la diversidad funcional destacan como barreras estructurales que exigen atención prioritaria, exacerbando

la brecha teórico-práctica al reproducir aprendizajes implícitos disciplinarios en lugar de exploratorios (Dussel, 2019).

Estos resultados responden al objetivo principal de comprender las percepciones docentes en función de sus concepciones teóricas, validando los objetivos específicos al identificar prácticas variadas (juegos sensoriales, rondas tradicionales), explorar creencias condicionantes y analizar desafíos institucionales. La triangulación de entrevistas semiestructuradas con el marco teórico corrobora la relevancia del patio como aula al aire libre, aunque su aprovechamiento óptimo requiere superar obstáculos mediante formación continua y participación comunitaria (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023), consolidándolo como laboratorio vivo de innovación pedagógica.

En términos prácticos, se recomienda implementar programas de capacitación docente centrados en el uso pedagógico del patio y estrategias inclusivas, tales como talleres Reggio-inspired sobre mediación lúdica; fomentar la co-gestión comunitaria para rediseñar espacios con materiales reciclados y zonas diferenciadas multisensoriales; flexibilizar normativas institucionales para priorizar salidas espontáneas de 15-20 minutos diarios; y visibilizar el currículum oculto mediante diarios reflexivos y observación participativa. Estas propuestas buscan cerrar la brecha teórico-práctica, transformando el patio en un entorno democrático, inclusivo y promotor del desarrollo holístico.

La contribución de este trabajo radica en visibilizar las voces docentes de contextos públicos argentinos, aportando evidencia cualitativa robusta a la literatura sobre espacios educativos no convencionales y proponiendo líneas futuras como intervenciones longitudinales para medir impactos socioemocionales infantiles, ampliación de muestras con

observaciones in situ y escalabilidad comunitaria, fortaleciendo así la innovación pedagógica en educación inicial (Pavía, 2005; Malaguzzi, 2011).

7. Referencias

Calderhead, J. (1996). Profesores: Creencias y conocimiento. En DC Berliner y RC Calfee (Eds.), Manual de psicología educativa (págs. 709-725). Macmillan.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2007). Más allá de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia: Lenguajes de evaluación (2.ª ed.). Routledge.

Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920).

Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, 6ta edición.

Pajares, MF (1992). Creencias de los docentes e investigación educativa: limpiar un constructo desordenado. Revisión de la investigación educativa, 62 (3), 307–332. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct - M. Frank Pajares, 1992

Patios escolares. Análisis de experiencias en España (TFG, Universidad de Valladolid, 2023): Estudio sobre experiencias innovadoras y el papel del patio en la inclusión y el desarrollo social.

Paz García, Martínez Barreiro, Varea Casal (Universidad de Vigo Epsir. net. Vol. 10 (2025) Transformación del patio escolar: un modelo de intervención basado en estrategias artísticas .

Pavía, V. (2005). El patio escolar: el juego en libertad controlada. Ediciones Novedades Educativas.

RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2020, 23 https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375008/

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (Abril, 2023). El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género

8. Anexo

Criterios del Análisis de Datos

El análisis de datos cualitativos de esta investigación se basó en 8 categorías de análisis, alineadas con el enfoque deductivo-inductivo y la matriz de doble entrada utilizada.

Categorización temática (8 categorías principales):

- Percepción y potencial del patio escolar
- Uso pedagógico y prácticas docentes
- Equilibrio autonomía-supervisión
- Formación docente y creencias pedagógicas
- Currículum oculto y valores sociales
- Inclusión y diversidad
- Restricciones institucionales y desafíos
- Participación comunitaria y colaboración

Modelo de Entrevista Realizada

Entrevista N°

Nombre

Cargo

Años en la Docencia

Buenos días/tardes. Esta entrevista busca conocer sus percepciones y prácticas respecto al uso pedagógico del patio escolar en educación inicial. La información será confidencial y anónima. Puede responder con libertad y extenderse en los temas que considere pertinente.

Preguntas

1.¿Cuál considera que es la función principal del patio escolar en la educación inicial y qué importancia tiene para el desarrollo integral de los niños y niñas?

2¿De qué manera utiliza o incorpora el patio escolar en su práctica pedagógica diaria?

3,¿Cómo equilibra el control o supervisión con la autonomía y el juego libre en el patio?

4,¿Qué formación o capacitación ha recibido sobre el uso pedagógico del patio y cómo ha influido en su práctica?

5,¿Qué valores y aprendizajes implícitos cree que se transmiten a los niños durante su estancia en el patio?

6,¿De qué forma considera que el patio escolar aborda la diversidad e inclusión de niños con diferentes características y estilos de aprendizaje?

7,¿Cuáles son los principales desafíos o limitaciones institucionales que afectan la utilización pedagógica del patio?

8,¿Qué papel considera que juegan las familias y la comunidad educativa en la gestión y resignificación del patio escolar?

9,¿Ha participado en actividades o decisiones colectivas relacionadas con el diseño y uso del patio? ¿Cómo fue su experiencia?

10,Desde su experiencia, ¿qué cambios o mejoras recomendaría para potenciar el patio escolar como un espacio educativo de calidad?