

---

## Actividades Psicomotrices en la Enseñanza Remota: registros en la Educación Infantil

### Atividades Psicomotoras no Ensino Remoto: relato de experiência a partir de registros na Educação Infantil

### Psychomotoral Activities in Remote Teaching: records in Childhood Education

Silvia Fernanda de Souza Lordani<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9599-3591>

Debora Luppi Souto<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0581-9408>

Heloisa Toshie Irie Saito<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

**Resumen:** Este estudio se caracteriza por ser una investigación de campo como procedimiento metodológico llevado a cabo mediante la observación directa de las actividades del grupo estudiado, realizada a través de registros (fotos y videos) de las actividades desarrolladas por los niños. El objetivo es presentar y analizar la experiencia de una maestra de jardín de infantes durante la pandemia, a partir de sus registros diarios de clases en el modelo de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Para ello, se abordan, en primer lugar, cuestiones relacionadas con el movimiento corporal, el concepto de desarrollo infantil y su relación con la Educación Infantil, y, a continuación, se contextualiza la institución educativa donde se llevaron a cabo las acciones, para luego presentar los procedimientos metodológicos adoptados y la descripción y análisis de los datos. Encontramos que era muy difícil que los niños realizaran a distancia las actividades propuestas por la maestra, lo que permite reflexionar sobre las implicaciones didáctico-pedagógicas del modelo ERE para el desarrollo psicomotor de los niños de la Educación Infantil, a través de los registros realizados por la maestra en esta etapa educativa.

**Palabras clave:** Psicomotricidad. Pandemia. Registros.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pelo PPGEN / UENP, campus Cornélio Procópio PR. Doutoranda em Educação pelo PPE / UEM - PR. Professora da Educação Básica no município de Santa Amélia PR. E-mail: fernandalordani@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo PPE / UEM - PR. Professora da Educação Infantil no município de Paíçandu PR. E-mail: deboraluppi905@gmail.com

<sup>3</sup> Pós Doutora em Educação pela USP / SP. Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: htisaito@uem.br

**Resumo:** Este relato se caracteriza como uma pesquisa de campo como procedimento metodológico realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, efetuadas por meio de registros (fotos e vídeos) das atividades desenvolvidas pelas crianças. Objetiva apresentar e analisar a experiência de uma professora de Educação Infantil durante a pandemia, a partir de seus registros diários realizados nas aulas no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, em um primeiro momento, abordamos questões relativas ao movimento corporal, ao conceito de desenvolvimento infantil e à sua relação com a Educação Infantil, para, depois, contextualizarmos a instituição de ensino em que as ações foram desenvolvidas, a fim de, na sequência, apresentarmos os procedimentos metodológicos adotados, a descrição e a análise dos dados. Constatamos uma significativa dificuldade de as crianças executarem as atividades propostas pela professora de forma remota, possibilitando refletir sobre as implicações didático-pedagógicas do ERE para o desenvolvimento psicomotor de crianças da Educação Infantil, por intermédio de registros efetuados pela professora dessa etapa de ensino.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Pandemia. Registros.

**Abstract:** This report is characterized as field research as a methodological procedure carried out through direct observation of the activities of the group studied, made through records (photos and videos) of the activities developed by the children. It aims to present and analyze the experience of a kindergarten teacher during the pandemic, based on her daily records of classes in the Emergency Remote Teaching (ERE) model. To do this, we first address issues relating to body movement, the concept of child development and its relationship with Early Childhood Education, and then contextualize the educational institution where the actions were carried out, to then present the methodological procedures adopted, the description and analysis of the data. We found that it was very difficult for the children to carry out the activities proposed by the teacher remotely, making it possible to reflect on the didactic-pedagogical implications of ERE for the psychomotor development of children in Early Childhood Education, through the records made by the teacher at this stage of education.

**Keywords:** Psychomotricity. Pandemic. Records.

## Introducción

El registro diario, entendido como instrumento de trabajo pedagógico, permite al profesor reflexionar sobre la organización de su práctica pedagógica. Para Ostetto (2017, p. 16, traducción propia), “[...] al escribir sobre el día a día vivenciado con los niños, el profesor crea espacio para reflexionar sobre su hacer, abre posibilidades para evaluar el camino pedagógico planeado, redefiniendo pasos o reafirmando el recorrido”. Con esto en mente, esta exposición se propone a presentar y analizar la experiencia de una profesora de Educación Infantil durante la pandemia, partiendo de sus registros diarios realizados en las clases utilizando el modelo de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE).

Los años escolares 2020 y 2021 fueron desafiantes para la educación brasileña, principalmente para las instituciones que ofrecen Educación Infantil, ya que las Directrices Curriculares Nacionales (DCNEI) (Brasil, 2009) definen las interacciones y los juegos como ejes estructurantes para pensar y planear las acciones y prácticas pedagógicas con los niños desde los primeros meses de vida hasta los cinco años. Sin embargo, a partir de marzo de 2020, con el agravamiento sanitaria causado por la pandemia del coronavirus, las clases presenciales fueron suspendidas para todos los niveles y modalidades de enseñanza (Brasil, 2020), planteando un gran desafío para pensar y planear acciones prácticas para el cuerpo en movimiento en la Educación Infantil, ya que la presencia del profesor para

actuar en la mediación e interacción de los niños es fundamental para el proceso de desarrollo infantil. Como señala Yaobin (2020), la adopción de sistemas de actividades en línea o ERE se ha producido en todo el mundo, como fue el caso de China. Así, surgió la necesidad del uso de diferentes dispositivos tecnológicos para el desarrollo de la práctica educativa como medida de prevención de la propagación del coronavirus en varios países.

Considerando este contexto, este estudio tiene como objetivo presentar y analizar la aplicación de una actividad psicomotriz denominada “Circuito Psicomotor”, desarrollada a partir de una Producción Técnica Educacional (PTE) intitulada “Manual Ilustrado. Actividades psicomotoras para la Educación Infantil: prevención de dificultades de aprendizaje”, de Lordani (2020a), para niños que están en la Educación Infantil en una institución pública municipal de una ciudad ubicada al norte del estado de Paraná, en Brasil.

La actividad se implementó en junio de 2020, durante la pandemia, en el modelo ERE, debido a la suspensión de las clases presenciales como medida de prevención del nuevo coronavirus. La institución pesquisada adoptó la enseñanza no presencial a partir de abril de 2020, enviando actividades impresas a los niños y orientaciones por videoclases, por medio de la aplicación *WhatsApp*, se caracterizando como modelo ERE adoptado para atender a la demanda educativa en un momento de pandemia.

El modelo ERE consiste en un cambio temporal en la mediación de los conocimientos escolares debido a las circunstancias pandémicas, promoviendo la (re)invención de prácticas pedagógicas, replanteando y creando ambientes para la enseñanza y el aprendizaje de los niños que están en la Educación Infantil, con el fin de ampliar la relación entre la educación y las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC), en todo el mundo. Para Hodges *et al.* (2020), se trata de un cambio temporario en la impartición de contenidos curriculares a una forma alternativa de provisión, así como de las clases y del número de niños, por tratarse de un periodo delimitado por el tiempo que dure la crisis.

Para Tomazinho (2020), el modelo ERE se asocia al hecho de que los profesores y los niños se ven impedidos de ir hasta las escuelas, cumpliendo el requisito de aislamiento social recomendado por el Ministerio de Salud. La emergencia se debe a la rapidez con que se suspendieron las clases, y profesores y niños tuvieron que adaptarse a una nueva estrategia de mediación de los contenidos escolares.

Em relación al modelo ERE en la Educación Infantil, el estudio de Lordani, Blanco y Coelho Neto (2021) señaló implicaciones didáctico-pedagógicas negativas para el desarrollo psicomotor de los niños de la Educación Infantil, ya que ese modelo de enseñanza no favorece la socialización, las

mediaciones y las interacciones necesarias y adecuadas del profesor para el desarrollo psicomotor de los niños. Es un formato incompatible con una real educación del cuerpo y del movimiento, en un sentido amplio. De hecho, estos autores subrayan que este tipo de enseñanza no responde a las necesidades y especificidades de la Educación Infantil.

El objetivo de la actividad “Circuito Psicomotor”, propuesta a los niños de la Educación Infantil es favorecer el desarrollo de los elementos psicomotores, con el objetivo de estimular intencionalmente y mediar al niño, de manera que contribuya para su desarrollo infantil, especialmente la motricidad fina y gruesa, fundamentales para las acciones pedagógicas de estos niños en años posteriores.

Los objetivos específicos de la actividad son: coordinar los movimientos de las manos al sostener la pizarra; comprender y ejecutar órdenes, identificando posiciones en el espacio; estimular el desarrollo de la lateralidad y del equilibrio; y fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, considerando el formato de enseñanza remota.

Como resultado, las actividades fueron enviadas para 30 (treinta) niños; de ellos, sólo el 50% indicó la realización de la actividad. A partir de esta devolución, fue posible constatar la dificultad de los niños para realizar las actividades propuestas por la profesora, pero también fue posible notar avances en relación a determinados movimientos, ya que nos dimos cuenta, a través de los registros (fotos y videos), de los avances de los niños en algunas habilidades psicomotrices, como la lateralidad y el equilibrio.

### **Movimiento corporal y la Educación Infantil**

Según la Asociación Brasileña de Psicomotricidad (ABP, 2023), la psicomotricidad es una ciencia que estudia al hombre a través de su cuerpo en movimiento y en relación a su mundo interno y externo, el movimiento, el intelecto y el afecto sustentan la psicomotricidad.

Para Fonseca (2008), según el pensamiento de Vygotski, la psicomotricidad es de origen sociocultural y emerge de la motricidad de origen biológico, que se relaciona con las funciones psíquicas superiores y con la teoría del aprendizaje humano basado en la mediatización, procesos que sólo pueden ocurrir en un contexto social y cultural. El autor explica también que la noción de psicomotricidad reside en la relación individuo-naturaleza o individuo-sociedad, de modo que emerge de la interacción dialéctica entre el ser humano y su entorno. Así, para que los niños se humanicen, necesitan crecer en un entorno social e interactuar de forma mediada con otras personas.

El estudio de Sousa y Silva (2013) muestra cómo la psicomotricidad en la Educación Infantil puede ayudar al aprendizaje y al desarrollo infantil, a través de la organización de prácticas pedagógicas

de movimientos corporales. Los autores revelaron que es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza en la Educación Infantil, proporcionando los medios para favorecer el aprendizaje de los niños. Desde esta perspectiva, Lordani (2020b) señala que la psicomotricidad puede ampliar las posibilidades de desarrollo integral de los niños, ya que su práctica abarca aspectos cognitivos, motrices y afectivos, además de ser susceptible de promover interacciones y juegos favorables al desarrollo infantil.

En este contexto, Aquino *et al.* (2012) dilucidan la importancia de la práctica de actividades pedagógicas que estimulan el desarrollo de los elementos psicomotores de los niños en la Educación Infantil. Además, destacan que los profesores de la Educación Infantil desempeñan un papel crucial en el proceso que precede la alfabetización de los niños. Por esta razón, enfatizan la necesidad de que los profesores estén preparados y capacitados para trabajar en el desarrollo del potencial de los niños y/o en la reducción de las brechas psicomotoras, posibilitando mediaciones que puedan ayudar al desarrollo infantil.

El movimiento humano es una función que necesita del aspecto social para desarrollarse. Los movimientos del bebé comienzan desorganizados, involuntarios y sin intención; “[...] estos movimientos son llamados involuntarios porque están controlados por vías nerviosas subcorticales (cerebelo, vías extrapiramidales, formación reticular y otras), y dependen de la cantidad y calidad de los estímulos sensoriales que el niño recibe” (Kolyniak Filho, 2010, p. 56-57, traducción propia).

A medida que el bebé interactúa socialmente, estos movimientos se vuelven voluntarios, intencionales y cada vez más complejos. El aspecto biológico es la condición inicial para este desarrollo, pero lo que permitirá y determinará este desarrollo es el aspecto social, porque “el primer principio orgánico de existencia empieza a ser substituido por un segundo principio: el principio de la realidad externa y, lo que es más importante, social” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 156, traducción propia).

Destacamos que el aparato biológico humano es importante para el desarrollo de los movimientos humanos, pero sin el aspecto social, el desarrollo de los movimientos del niño se limitará a movimientos instintivos e involuntarios, dirigidos a la supervivencia, como señala Kolyniak Filho (2010, p. 55-56, traducción propia):

En cuanto se fecunda un óvulo, se crea una herencia biológica específica, es decir, un genotipo. El genotipo contiene en sí posibilidades para la construcción de la motricidad, en la medida que contiene una programación para la construcción de estructuras y funciones biológicas características de la especie humana – músculos, articulaciones, sistema nervioso, etc. La realización de estas posibilidades empieza a depender, ya durante el embarazo, de las condiciones concretas de existencia de la madre, en un determinado entorno sociocultural – de alimentación, higiene,

condiciones sanitarias, actividades cotidianas de trabajo y ocio, acceso a los servicios de salud, relaciones interpersonales, etc.

Los niños nacen con las características necesarias para que se produzca su desarrollo corporal, su herencia genética, pero el aspecto clave que determinará este desarrollo será la calidad de las mediaciones sociales establecidas entre el niño y el mundo. Incluso en el vientre materno, el bebé ya sufre influencias indirectas del medio social en el que se encuentra la madre – y al nacer, el entorno social empieza a influir directamente en el desarrollo de los movimientos del niño. Poco a poco, el niño va complejizando sus movimientos a medida que explora el mundo que le rodea, mediado por otro sujeto más experimentado.

Aprende a mantener la cabeza erguida, a sentarse, a gatear, a ponerse de pie y a dar algunos pasos; empieza a alcanzar los objetos con las manos, a cogerlos y sostenerlos y, hacia el final del periodo, a manipularlos, balancearlos, lanzarlos, golpearlos contra la cuna, etc. Todos estos movimientos y acciones son peldaños que conducen a las formas de comportamiento que caracterizan al hombre (Mukhina, 1995, p. 88, traducción propia).

Los movimientos específicamente humanos y complejos se desarrollan a través de las posibilidades que se dan socialmente a los niños. La calidad de las relaciones establecidas influye directamente en el desarrollo del potencial motor más complejo de los niños – y este desarrollo no se produce de forma natural.

[...] a pesar de la aparente naturalidad del desarrollo motor, este es, como otros procesos, habituado por las condiciones sociales del desarrollo de los niños. El acceso y la manipulación de objetos sociales deben, por lo tanto, servir a los más diversos dominios psicomotores, comenzando por los necesarios para su correcta utilización (Martins, 2012, p. 113, traducción propia).

El desarrollo motor necesita de la mediación intencional para ocurrir: si los niños tienen pocas oportunidades de explorar los movimientos, su desarrollo pleno será limitado, ya que, al moverse, los niños establecen relaciones sociales y exploran a sí mismos y al mundo que los rodea, desarrollando también aspectos socioafectivos. Nista-Piccolo y Moreira (2012, p. 43-44, traducción propia) señalan que, en la Educación Infantil,

[...] existe una intensa relación entre el estado emocional y la actividad física; por lo tanto, los juegos que promueven la expresión de alegría, tristeza, ira u otras emociones son fácilmente representados por el comportamiento motor, alterando el tono muscular, del mismo modo como las actividades físicas excitantes influyen en el aspecto emocional.

El desarrollo motor es un fator fundamental para el desarrollo de otras funciones en los niños. Por ello, debe estar presente en la práctica pedagógica de los profesores de la Educación Infantil.

También podemos mencionar la estrecha relación entre la dimensión motriz con los aspectos cognitivos, que requieren la capacidad de comprender y pensar. Al resolver tareas motrices, los niños mejoran su razonamiento y estimulan su creatividad. Existe una enorme lista de actividades motrices que también ayudan a mejorar la atención, la concentración, la memoria y la comprensión de las reglas (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 44, traducción propia).

Podemos decir que el desarrollo del movimiento corporal infantil implica directamente el desarrollo de los aspectos físicos, psíquicos, cognitivos y afectivos de los niños. Esto señala una vez más su esencialidad en la labor educativa de la Educación Infantil.

Destacamos que, en la Educación Infantil, los movimientos son aún más importantes que en otras etapas de la enseñanza, porque los niños pequeños se expresan, comunican y relacionan, principalmente, a través de gestos y movimientos, ya que el habla se encuentra aún en las primeras fases de desarrollo.

Sus formas de interpretar, significar y comunicar emergen del cuerpo y ocurren a través de los gestos, miradas, sonrisas y llantos, como movimientos expresivos y comunicativos que preceden al lenguaje verbal y que constituyen, simultáneamente con el niño en el ámbito de la confianza, los primeros canales de interacción con el mundo y con los demás, permaneciendo en nosotros – en nuestro cuerpo – y en la forma en que establecemos nuestras relaciones sociales (Barbosa; Richter, 2015, p. 83-84, traducción propia).

Los niños pequeños se relacionan, principalmente, a través de los movimientos; se expresan, presentan sus deseos, interactúan, exploran a los objetos y a su propio cuerpo. Cuando se mueven, desarrollan una serie de mecanismos para comprender la distancia, el peso, la velocidad, el control muscular, las sensaciones, entre otros. Según Iza (2008, p. 37, traducción propia), “el movimiento tiene una gran importancia en el desarrollo infantil, por lo que es necesario que los profesores estén atentos a las actividades de movimiento que desarrollan con los niños de 0 a 6 años”.

Las actividades de movimiento corporal en la Educación Infantil deben ser planificadas, intencionales y mediadas. Es necesario proporcionar a los niños “[...] nuevas experiencias de movimiento, en las cuales los alumnos puedan integrarse socialmente, desarrollar sus dominios cognitivo, motor y afectivo, con posibilidades de crear, tomar decisiones, evaluar y conocer sus potencialidades” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 34, traducción propia). Por lo tanto, es necesario mirar de cerca y con cuidado a los niños, para observar sus dificultades y mediar en ellas. Luego, es imperativo actuar en el ámbito del desarrollo potencial infantil y tener en cuenta lo que aún no son

capaces de lograr de forma autónoma, con el fin de promover nuevos aprendizajes y establecer nuevos retos que culminen en el desarrollo humanizador e integral de estos sujetos.

## **Desarrollo Infantil**

Según la Perspectiva Histórico-Cultural, el desarrollo infantil es un proceso largo y complejo que sólo tiene lugar a través de las relaciones socialmente establecidas. Sin embargo, el factor biológico también está presente, ya que consiste en la estructura fisiológica humana, que contiene las bases genéticas que permitirán el desarrollo de las potencialidades humanas, que sólo podrán desarrollarse si son impulsadas por la enseñanza social. En resumen, el desarrollo

[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vygotski, 2000, p. 141).

En este proceso, el niño aprende a través de la mediación de una persona más experimentada, que le enseña los conocimientos desarrollados por la humanidad a lo largo de la historia como producto de la cultura humana. Al aprender y apropiarse de estos conocimientos, se desarrollan. Así, como señala Vigotskii (2016), es el aprendizaje lo que impulsa el desarrollo.

Entender la relación entre aprendizaje y desarrollo implica comprender algunos conceptos importantes. El primero de ellos se denomina “nivel de desarrollo efectivo del niño” (Vigotskii, 2016, p. 111, traducción propia), que hace referencia al desarrollo psíquico infantil que ya se ha alcanzado y que da lugar a que los niños realice tareas de forma autónoma, de lo que ya se ha apropiado.

Sin embargo, existe otro nivel que debemos comprender, denominado “el nivel de las tareas que pueden realizar con la ayuda de los adultos” (Vigotskii, 2016, p. 112, traducción propia). En este nivel es que se encuentran aquellos procesos psíquicos que aún están en desarrollo, dando lugar a tareas en las cuales los niños necesitan de la mediación de otra persona más experimentada. Así, “la diferencia entre los niveles de las tareas que se pueden realizar con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que se pueden realizar mediante la actividad independiente define el área de desarrollo potencial del niño” (Vigotskii, 2016, p. 112, traducción propia). Es en esta importante área potencial



del niño donde reside la función mediadora del profesor. Más concretamente, es en esta área donde debe actuar la enseñanza para impulsar el desarrollo infantil.

De acuerdo con estos supuestos, afirmamos que, en la Educación infantil, la labor educativa no debe limitarse a los conocimientos y habilidades que ya domina el niño, sino que debe centrarse en lo que aún está en desarrollo. Para ello, debemos observar de cerca a los niños para comprender lo que no dominan, pero que realizan con la ayuda de una persona más experimentada. A partir de esta comprensión, el profesor podrá elaborar propuestas educativas que aborden las dificultades del niño y no se limiten a lo que ya domina.

Como postuló Vigotskii (2016, p. 114, traducción propia), “la única enseñanza buena es la que se adelanta al desarrollo”. Por lo tanto, para que haya calidad en la Educación Infantil, es esencial que las prácticas pedagógicas tengan lugar a partir de las principales actividades de cada período de desarrollo infantil, de modo que alcancen los procesos psíquicos aún en desarrollo en el niño – procesos, de hecho, que no han terminado. De lo contrario, la enseñanza se limitará a lo que el niño ya sabe y no potenciará el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores, sin las cuales el niño no llegará a humanizarse.

Estas funciones no son, desde el punto de vista de la filogénesis, producto de la evolución biológica de la conducta, sino producto del desarrollo histórico de la personalidad humana. Y desde el punto de vista de la ontogénesis estas funciones cuentan también con una historia propia de desarrollo, estrechamente conectada con su formación biológica, pero no coincidente con ella y que conjuntamente con esa línea biológica construyen una segunda línea en el desarrollo psíquico del niño. Denominamos a estas **funciones superiores**, y con ello queremos significar en primer y más destacado lugar su papel en el plan del desarrollo; para distinguirla de la biogénesis con que se designa la de las funciones más inferiores, nos inclinamos a denominar a su historia de formación o desarrollo, **sociogénesis de las funciones psíquicas superiores**, resaltando así la naturaleza social de sus comienzos (Vygotski; Luria, 2007, p. 43-44, el subrayado es original).

Las funciones psíquicas superiores son funciones que sólo tiene el ser humano. Diferentes de las más elementales que se encuentran en todos los animales, son las que permiten a los niños desarrollarse y humanizarse.

El niño, al nacer, no es más que un miembro de la especie animal humana que, poco a poco, con la labor de transmisión de la cultura humana llevada a cabo por los adultos que le rodean, se transforma en un miembro del género humano, de la humanidad (Arce; Baldan, 2012, p. 189, traducción propia).

Los niños no nacen humanizados; nacen con las especificidades biológicas de la especie. Su fisiología permite que las funciones psíquicas superiores se desarrollen, sin embargo, para ello, los niños

deben apropiarse de los conocimientos desarrollados a lo largo del tiempo histórico. La humanización es un proceso en el que cada sujeto aprende a ser humano, en el que se apropia de la cultura, de sus valores, comportamientos, conocimientos, en definitiva, de los resultados construidos por la humanidad – histórica y socialmente a lo largo de las generaciones.

Para apropiarse de estos resultados, para hacer de ellos sus aptitudes, ‘los órganos de su individualidad’, el niño, el ser humano, necesita relacionarse con los fenómenos del mundo alrededor a través de otros hombres, es decir, en un proceso de comunicación con ellos. De este modo, el niño *aprende* la actividad adecuada. Por su función, este proceso es, por lo tanto, un proceso de *educación* (Leontiev, 2004, p. 290, el subrayado es original, traducción propia).

Mediante la educación, los niños se apropian de las aptitudes humanas y las hacen suyas. Aprenden a hablar como los demás, a razonar lógicamente, a desplazarse voluntariamente, en resumen, controlan su comportamiento a través de sus interacciones sociales. Sin la educación, el progreso histórico de la humanidad no continuaría, y el desarrollo humano filio y ontogenético se vería comprometido. Cabe destacar que, en el proceso educativo, no se aplica cualquier conocimiento, sino el conocimiento teórico.

Según Vygotski (1993), los conceptos teóricos son aquellos que requieren un grado complejo de generalización por parte del sujeto, y su enseñanza requiere la sistematización y la mediación del profesor, a diferencia de aquellos conceptos que son aprendidos sólo a través de la inmersión del niño en el entorno cultural, conceptos que se aprenden espontáneamente, determinados por el autor como cotidianos.

En la Educación Infantil, la enseñanza se basa en una organización sistemática, porque: “La Educación Infantil, primera etapa de la Enseñanza Básica, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los 5 (cinco) años de edad, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y la comunidad” (Brasil, 1996, traducción propia). Dada la función educativa de la Educación Infantil, las prácticas pedagógicas deben ser intencionadas y el contenido a desarrollar con los niños deben ser de carácter histórico y social, para promover su desarrollo integral. Como bien señala la citada ley, el desarrollo integral de los niños implica también aspectos físicos, lo que enfatiza la necesidad del trabajo con el movimiento corporal en la Educación Infantil. Para ello, la consideración y la organización del espacio y el ambiente de las instituciones educativas se convierten en factores esenciales para brindar oportunidades de acciones que favorezcan el desarrollo infantil, aspecto que abordaremos a continuación.

## **Contextualización de la institución educativa**

Creemos que los espacios y los ambientes en la Educación Infantil son reconocidos como elementos importantes para la organización y la vivencia de experiencias significativas en esta etapa educativa. Sin embargo, durante el período del modelo ERE, los niños no tuvieron acceso presencial a la institución escolar, ni contacto con los espacios/ambientes planeados y organizados para su desarrollo infantil. A continuación, describimos la institución donde tuvo lugar la investigación.

La investigación tuvo lugar en el único Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) de una pequeña ciudad ubicada al norte del estado de Paraná, en Brasil. Un total de 184 (ciento ochenta y cuatro) niños estaban matriculados en el CMEI en 2020, con edades comprendidas entre los 6 (seis) meses y los 5 (cinco) años. Su equipo profesional está formado por aproximadamente 26 (veintiséis) profesionales, de los cuales 18 (dieciocho) son profesores permanentes de la Educación Infantil, con una jornada laboral de 40 (cuarenta) horas semanales. Entre los profesores, hay: 1 (una) profesora de Educación Física, que trabaja con el enfoque psicomotor, de acuerdo con las directrices curriculares de la institución; 1 (una) secretaria escolar; 1 (una) directora; 1 (una) pedagoga; y 5 (cinco) profesionales de servicios generales, que se ocupan de la limpieza y de la alimentación escolar. También hay que destacar que todo el personal profesional procede de concursos públicos.

El espacio físico consta de 8 (ocho) aulas; una (1) secretaría escolar; 1 (una) sala de profesores; 1 (una) sala de psicólogos; 2 (dos) cocinas, una para bebés y otra para niños mayores; 1 (una) sala de lactancia; 1 (una) recepción; 1 (una) lavandería; 1 (un) comedor escolar; 1 (una) despensa; 1 (un) *playground* en el patio exterior.

### **Procedimientos metodológicos adoptados**

Ante el actual escenario pandémico y las medidas de distanciamiento social, las clases presenciales se han suspendido, provocando cambios en los procesos, en las prácticas y en los recursos pedagógicos utilizados convencionalmente. Los profesores se han reinventado, eligiendo, principalmente, la presencia de las TIC, en las clases remotas.

En este contexto, este estudio tiene como objetivo señalar los resultados de una investigación realizada en una institución pública municipal, que ofrece la Educación Infantil, en el estado de Paraná, en Brasil. Se refiere a una actividad denominada “Circuito Psicomotor”, que fue orientada y enviada por una profesora de la clase del nivel Infantil III, que adaptó la actividad I, contenida en una Producción Técnica Educacional (PTE) intitulada: “Manual Ilustrado. Actividades psicomotoras para la Educación Infantil: prevención de dificultades de aprendizaje” (Lordani, 2020a).

La actividad tuvo que adaptarse debido al grupo etario de los niños. El manual se direccionaba a los niños de 4 a 5 años, pero la profesora lo adaptó, reduciéndolo a tres (3) estaciones, para poder utilizarlo con niños de 3 (tres) años.

La profesora eligió esta actividad porque era fácil adaptar materiales físicos para realizar en casa, como botellas de PET, además de proporcionar movimiento corporal e interacción familiar con el niño. Cabe destacar, sin embargo, que la mediación del adulto fue fundamental para la realización de la tarea. La actividad fue enviada a 30 (treinta) niños de 3 (tres) años y vale resaltar aquí que la identidad de los participantes será preservada.

Cada quince días, durante el modelo ERE, la profesora enviaba actividades, materiales y orientaciones escritas a los padres de los niños y las actividades deberían ser realizadas y entregadas a ella, en el plazo de quince días. Los padres recibían orientaciones tanto presencial, en el momento de la entrega de las actividades, como en línea, vía *WhatsApp*, a través de audios y videos enviados por la profesora para ayudarles a aplicar las actividades enviadas. Así, los niños no recibían la mediación directa de la profesora, es decir, la profesora orientaba a los padres para que pudieran realizar las actividades con los niños.

El control y la evaluación de las actividades realizadas por los niños se realizó mediante fotos y videos grabados por los padres y enviados a la profesora. A partir de estas informaciones de los padres, la profesora evaluaba si los niños realizaban las actividades de acuerdo con las directrices enviadas.

Así, este estudio se caracteriza como una investigación de campo, realizada a través de la observación directa de las actividades realizadas por el grupo, para captar explicaciones e interpretaciones que ocurren en esta realidad (Gil, 2008). Los análisis se realizaron a partir de registros, fotos y videos de las actividades realizadas por los niños, que fueran enviados a la profesora a través de las familias, y por el contacto directo por llamada telefónica, *WhatsApp* y, en algunos casos, en persona, durante la entrega de las actividades.

### **Descripción de la actividad**

Inicialmente, se seleccionó una actividad que permitiera el desarrollo de los elementos psicomotores de los niños, estimulando el movimiento corporal, y que pudiera ser realizada con la ayuda de la familia, en el modelo ERE. La actividad propuesta es un “Circuito Psicomotor”, con 3 (tres) estaciones. Para ello, establecimos unos criterios de selección de la actividad que se enviaría a los familiares para que los niños pudieran realizarla. Pensamos en proponer el uso de materiales de fácil

acceso, así como algo que no requiriera mucho espacio físico, para que todos pudieran realizarlo en casa, además de proporcionar la interacción y el juego entre la familia y el niño.

En un primer momento, la profesora envió a las familias la actividad descrita en una ficha explicativa, con las instrucciones sobre cómo el niño debía realizar la actividad, junto con los materiales físicos necesarios (tiza blanca). Además, se envió un video a través del *WhatsApp*, con las explicaciones y orientaciones necesarias para llevarla a cabo.

Para reconocer el cuerpo del alumno, se indicó a los padres que entablaran un diálogo, preguntando a los niños por las partes de su cuerpo, como la ubicación de las manos, los pies y la cabeza, entre otros. Después de esto, los padres debían permitir que el niño se familiarizara con la actividad, dejándolo observar el circuito, y luego comenzar a realizar las actividades propuestas por la profesora. A continuación, se muestra la descripción de las 3 (tres) estaciones.

*Primera estación:* el objetivo es estimular la motricidad fina, el equilibrio y la estructuración y la organización espacial. Con ayuda, los niños tienen que hacer dibujos de sus propios pies y manos con tiza blanca en el suelo, contorneándolos con la tiza; a continuación, colocándose sobre los dibujos en el suelo, se les dan algunas órdenes, como: ponerse de pie sobre un pie, saltar sobre un pie, caminar con las piernas juntas, intentar mantener el equilibrio sin abrir los brazos, correr con los brazos cruzados a la espalda.

*Segunda estación:* dibujar una línea recta en el suelo con la tiza blanca. A continuación, pedir a los niños que caminen sobre la línea, estimulando su equilibrio, tono y percepción de la conciencia espacial.

*Tercera estación:* destinada a estimular la praxia global. Se colocaron obstáculos en el circuito con botellas de PET, para que los niños corrieran y saltaran; la orden era saltar con los pies juntos y con los pies separados.

La necesidad de la presencia de un adulto en las orientaciones para los niños se enfatizó y les informamos de los recursos que se utilizarían: papel sulfite para las fichas de orientación, tiza blanca, botella de PET, videos realizados y grabados en el teléfono. Para la comunicación entre la familia y la escuela se utilizó la aplicación *WhatsApp*.

Los resultados mostraron que la actividad enviada, en la modalidad ERE, no llegó a todos los niños, ya que sólo el 50% (15 familias) devolvieron la actividad. Esto significa que de los 30 (treinta) niños participantes, solo 15 (quince) realizaron la actividad, ya que los demás – la mitad – no se la devolvieron.

A través de los registros realizados, de las observaciones de los videos y de las fotos enviadas por los padres, se constató que algunos de los niños aún tienen dificultades para saltar obstáculos con

los pies juntos, siendo más fácil saltar con los pies separados (Figura 3). En el reconocimiento de las partes del cuerpo y en la identificación de los dibujos del circuito (pies y manos), los niños actuaran de acuerdo con el esperado, identificando dónde debían colocar los pies y las manos (Figura 1), para demostrar equilibrio en la ejecución de esos movimientos y destreza al caminar en línea recta (Figura 2).

Figura 1 – Estación 1



Fuente: Datos de la investigación.

Figura 2 – Estación 2



Fuente: Datos de la investigación.

Figura 3 – Estación 3



Fuente: Datos de la investigación.

Además, al comparar las imágenes y los videos de las actividades realizadas en casa con las actividades psicomotrices que se llevaban a cabo en el entorno escolar durante la enseñanza en el aula, la profesora identificó una mejora gradual en las habilidades psicomotrices de los niños.

Cuando se puso en contacto con las familias de los 15 (quince) niños que no devolvieron la actividad, la profesora informó que 3 (tres) dijeron que sus teléfonos no les permitían grabar y enviar fotos por *WhatsApp*, pero afirmaron que el niño había realizado la actividad remotamente, siguiendo las instrucciones de la profesora. También hubo algunas justificaciones por parte de las familias, como no tener tiempo para ayudar a los niños o no tener acceso a las tecnologías.

### **Consideraciones finales**

El objetivo de este estudio es presentar y analizar la experiencia de una profesora de la Educación Infantil durante la pandemia, a partir de sus registros de clase diarios, realizados en las clases en el modelo ERE. Intentando cumplir con él y con apoyo de la Perspectiva Histórico-Cultural, a lo largo de la investigación, abordamos temas relacionados con el movimiento corporal de los niños y el desarrollo infantil, ambos aspectos importantes para pensar prácticas pedagógicas cualificadas en la Educación Infantil. Además, presentamos cómo se desarrollaron las actividades psicomotrices realizadas con los niños en un contexto pandémico.

Abogamos por el acceso de los niños al conocimiento sistematizado e históricamente construido, así como por una práctica educativa intencional pautada en el conocimiento científico, de modo que todos los espacios y el tiempo que los niños pasen en las escuelas infantiles estén rodeados de actividades que potencien las capacidades específicamente humanas, en las cuales las prácticas pedagógicas estén impregnadas de interacción, juego y, en consecuencia, movimiento corporal.

Casándonos en nuestros estudios, creemos que los niños son sujetos en proceso de humanización. A medida que se apropian de la cultura humana y del conocimiento teórico a través de la mediación de otras personas más experimentadas, desarrollan sus funciones psíquicas humanas y comienzan a controlar su propio comportamiento. En este sentido, sostenemos que, en la Educación Infantil, las prácticas pedagógicas deben ser planificadas e intencionales, con el objetivo de desarrollar todos los aspectos del niño, incluido el aspecto físico.

Desde nuestro punto de vista, los aspectos físicos y motrices deben ser importantes a la hora de trabajar con niños pequeños, ya que es a través del movimiento que los niños de la Educación Infantil se relacionan socialmente y descubren el mundo que los rodea, desarrollándose de forma integral. Partiendo de esta idea, analizamos la aplicación de una actividad psicomotriz en un contexto pandémico.

El breve panorama pandémico presentado, con la realización de una actividad remota, mostró que cuando se trata de la Educación Infantil, podemos decir que el modelo ERE no contempló su papel

como institución formativa y educativa, cuyo compromiso es ampliar el universo de conocimientos, saberes, experiencias y potencialidades de los niños, con prácticas pedagógicas que contribuyan a la formación humana del sujeto y acciones mediadoras en el campo de la socialización y de la criticidad, ya que no hubo mediación directa del profesor con el niño. Aquí, reafirmamos que la mediación directa del profesor es indispensable para la cualificación de las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil, ya que, a través de esta acción mediadora, el profesor lleva el conocimiento al niño y le permite apropiarse de él, lanzando posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En este contexto, hecho el análisis de los resultados, se evidenció que el modelo ERE no es accesible para “todos”, ya que el estudio reveló que el 50% de los niños no devolvió la actividad realizada, lo que indica que no se la llevó a cabo, hecho preocupante porque el movimiento corporal, las interacciones y los juegos deben permear las prácticas en la Educación Infantil. Entre las actividades realizadas por los niños, se observó que hubo avances en cuanto al desarrollo de elementos psicomotores. Sin embargo, es evidente que algunos aspectos son difíciles de verificar, ya que los videos son cortos y no hay forma de comprobar si los padres orientaron a los niños correctamente al materializar la actividad.

Además, este estudio señaló el registro diario (fotos, videos y observaciones) – entendido como un instrumento de trabajo pedagógico – como un documento reflexivo para los profesores, que les permite reflexionar sobre la organización de su práctica, con posibilidades de evaluar la trayectoria prevista.

Teniendo en cuenta lo anterior, señalamos que las actividades psicomotrices en la Educación Infantil son de gran importancia para el desarrollo integral de los niños, ya que le permiten desarrollar diversos aspectos más allá del físico, como: afectivo, psicológico y social, entre otros. Todavía, abogamos que las prácticas pedagógicas que involucran la psicomotricidad promueven un mayor aprendizaje y desarrollo cuando se realizan de forma presencial y con la mediación directa del docente. De esta forma, este profesional puede intervenir intencionalmente para ayudar a los niños a aprender nuevos conocimientos científicos, promoviendo el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores, humanizándolos.

## **Bibliografía**

ABP. **Associação Brasileira de Psicomotricidade**. 2023. Recuperado desde: <https://psicomotricidade.com.br/> [último acceso 28 Feb. 2023].

AQUINO, M. F. S. de *et al.* Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 4, n.14, Edição Especial, p. 245-257,

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e-22226.012, 2024.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>



dez./jan. 2012. Recuperado desde: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/145> [último acesso 30 Mayo 2023].

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 187-204.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-102.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Recuperado desde: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) [último acesso 29 Jun. 2023].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020. Recuperado desde: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf) [último acesso 26 Mayo 2023].

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 Mar. 2020. Recuperado desde: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [último acesso 11 Mayo 2023].

IZA, D. F. V. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil**. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

KOLYNIK FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, Dic. 2010. Recuperado desde: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005) [último acesso 8 Jul. 2023].

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LORDANI, S. F. de S. **Manual Ilustrado**. Atividades psicomotoras para a Educação Infantil: prevenindo dificuldades de aprendizagem. 2020. 88 f. Produção Técnica Educacional (Mestrado

Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020a. Recuperado desde: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571675> [último acesso 30 Mayo 2023].

LORDANI, S. F. de S. **Psicomotricidade na Educação Infantil**: uma proposta para a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020b. Recuperado desde: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-3-turma-2018-2019/16452-silvia-fernanda-de-souza-lordani/file> [último acesso 30 Mayo 2023].

LORDANI, S. F. de S.; BLANCO, M. B.; COELHO NETO, J. **Psicomotricidade na Educação Infantil: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física. Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 447-467, 2021. Recuperado desde: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesrilhas/article/view/60023> [último acesso 13 Jul. 2023].

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-122.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017. p. 14-53.

SOUSA, J. M. de.; SILVA, J. B. L. da. A Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 4, n. 2, p. 128-135, Ago./Dic. 2013. Recuperado desde: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9413> [último acesso 30 Mayo 2023].

TOMAZINHO, P. Com aulas remotas, pais se reinventam para ajudar na educação dos filhos. **Diário da Região**, 27 Mayo 2020. Recuperado desde: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/2020/05/1195004-com-aulas-remotas--pais-se-reinventam-para-ajuda-na-educacao-dos-filhos.html> [último acesso 1 Jun. 2023].

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II** (Problemas de la Psicología General). Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Gráficas Rogar, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YAOBIN, H. China launches national cloud learning platform as teaching goes online amid epidemic. **CGTN**, 21 fev. 2020. Recuperado desde: <https://news.cgtn.com/news/2020-02-19/China-launches-national-cloud-learning-platform-for-online-education-Ods9XruOR2/index.html> [último acesso 4 Nov. 2023].

Recebido: 05/08/2023  
Aceito: 17/11/2023

Received: 08/05/2023  
Accepted: 11/17/2023

Recibido: 05/08/2023  
Aceptado: 17/11/2023

