

LA ALEGRÍA COMO COMPONENTE AXIOLÓGICO E INCLUSIVO EN EDUCACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LEOPOLDO MEDINA SÁNCHEZ¹ Y MANUEL JESÚS CARDOSO PULIDO²

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la alegría ha sido con frecuencia sorteado en el ámbito de la filosofía en pro de una indagación mayor en lo que se refiere al placer y a la felicidad. Pese a ello, la alegría suscitó un gran interés e incluso ocupó un lugar privilegiado en el pensamiento de ilustres filósofos como Baruch Spinoza, Henri Bergson y Friedrich Nietzsche. Sus ideas en torno a la alegría han sido recopiladas más recientemente por un filósofo francés, Frédéric Lenoir (2015), quien ha tratado de delimitar de manera precisa el concepto de alegría dilucidando así las bases de una filosofía de vida en concordancia con los valores del humanismo. Siguiendo esta línea, dentro del ámbito educativo y en una escala nacional, debemos subrayar la gran aportación que supone la obra de Pepa Horno, publicada en 2017, *Educando la alegría*.

La alegría puede definirse como una emoción o sentimiento que constituye el objetivo último de toda ética. Se trata, por lo tanto, de una manifestación de la fuerza vital del ser humano que, a menudo, se caracteriza por el hecho de ser compartida y por su marcado carácter comunicativo. La alegría representa un punto de encuentro entre, por un lado, el camino de la libertad y la autorrealización y, por otro lado, el amor hacia los demás y el sentimiento de estar en comunión con el mundo. Desde nuestro punto de vista, la alegría constituye un componente esencial de toda metodología de enseñanza que siga las bases teóricas, principios y objetivos de la educación inclusiva. Por consiguiente, basándonos en las principales contribuciones que provienen de la psicología positiva, la inteligencia emocional, la filosofía y el ámbito educativo a este respecto, partimos de la premisa de que el fomento de la alegría a través de la enseñanza predispone al profesorado en general y, en nuestro caso, al profesorado de lenguas, a ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad presente en las aulas, así como a incrementar su bienestar docente.

Nuestro estudio consiste, pues, en una revisión bibliográfica en torno a la alegría como componente curricular clave para la atención a la diversidad a lo largo de las etapas obligatorias del ámbito educativo. El objetivo es describir investigaciones en las que predomine el uso de enfoques, métodos y técnicas de enseñanza que tengan

mo principal finalidad la promoción de la alegría de todo el alumnado y que, por ende, hayan tenido efectos positivos en lo que respecta a la atención a la diversidad.

2. LA ALEGRÍA COMO COMPONENTE CURRICULAR TRANVERSAL E INCLUSIVO EN EDUCACIÓN

No cabe duda alguna de que una gestión adecuada de las emociones, tanto de aquellas percibidas como "negativas" (tristeza, miedo e ira) como de aquellas que son vistas como "positivas" (alegría, asombro y amor), favorece el pleno desarrollo de los seres humanos. En este sentido, de acuerdo con Horno (2017), las emociones positivas ponen en marcha el motor de la autonomía de las personas mientras que las emociones negativas activan el sistema de protección de las mismas. Siguiendo este planteamiento, podemos afirmar que el aprendizaje de las emociones en el ámbito educativo deviene un pilar infranqueable en lo que respecta a la consecución de una formación de calidad por parte de todo el alumnado. Es el momento, por lo tanto, de plantearse (e investigar) qué tipo de emociones estamos fomentando mayormente en nuestra sociedad y, en concreto, en nuestro sistema educativo y de qué manera, pero, sobre todo, si la respuesta educativa a la gestión de dichas emociones está siendo la apropiada para atender las necesidades cada vez más diversas de un amplio espectro de alumnas y alumnos.

Los retos sociales y culturales que se desprenden de los grandes avances que provienen del ámbito de la Ciencia y de la Tecnología, así como de fenómenos tales como los flujos migratorios y el cambio climático, sin olvidar el impacto de gran alcance que está suponiendo la COVID-19 en una escala mundial, ponen de manifiesto la urgencia de cambios en las aulas a favor de una mayor presencia y desarrollo de la emotividad positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Perandones, Lledó y Grau, 2010; Lenoir, 2015; Horno, 2017). El miedo, la ira y la tristeza divagan por las salas, pasillos y patios de los centros escolares adquiriendo con demasiada frecuencia la forma de competitividad, sobreprotección, abandono, represión, depresión, acoso y violencia, entre otras. A esto se une una estructura jerárquica interna y externa tradicional, así como políticas y culturas educativas poco flexibles y muy arraigadas en las instituciones escolares. Ejemplo de esto último son: una excesiva estandarización curricular, una presión casi dictatorial por parte de determinados grupos editoriales por el dominio de las formas de enseñanza, una obsesión casi enfermiza por la medición y los ránquines mundiales, una escasez de recursos materiales y humanos, una formación docente inicial y permanente deficitaria... Todo ello atempera los ingredientes que conforman el caldo de cultivo donde se originan las principales barreras de aprendizaje que la educación inclusiva pretende vanamente derribar.

Es en esta coyuntura cada vez más diversa y compleja en la que el miedo no es una emoción adecuada tanto por la población como por aquellos que legislan

por la vida y por los derechos humanos. Por esta razón, consideramos de vital importancia sentar unas bases teóricas y prácticas, aunque sean preliminares, en cuanto a la aplicación de la alegría en el contexto educativo a modo de componente curricular axiológico e inclusivo. Respecto a esto último, estamos de acuerdo con lo recogido por Guijarro Ojeda y Marins de Andrade (2016) quienes insisten en la necesidad de seguir allanando el camino hacia el desarrollo de la competencia existencial, emocional y espiritual en las aulas trascendiendo el tratamiento del saber ser (competencia general) que propone el Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua (2001). Por este motivo, creemos que este estudio en torno a la alegría y su promoción sistemática en los espacios educativos puede suponer un aporte reflexionado en cuanto a cómo facilitar la adquisición de dichas competencias por parte de los discentes.

2.1. La alegría: enfoques y principales finalidades

De acuerdo con Mortillaro y Dukes (2018) y Horno (2017) la alegría es una emoción básica que responde a un estímulo exterior, es un estado momentáneo pero que con frecuencia se comparte, se cultiva y constituye tanto un motor de desarrollo como el resultado de un crecimiento personal. Esto coincide con las afirmaciones de Spinoza en cuanto a que la alegría guía nuestras acciones y que dichos actos culminan del mismo modo en la alegría, puesto que esta representa el paso del ser humano de una perfección menor a una mayor partiendo de su propia naturaleza –en sintonía con lo que cada individuo es y siente, no bajo la obediencia o sometimiento de modelos y políticas económicas y sociales que preestablecen una determinada forma de ser y actuar única para todas las personas, lo que, con frecuencia, adquiere la forma de un ideal de superación y/o felicidad represivos-. La alegría es, por lo tanto, la causa y el efecto de todo suceso que nos hace sentir y crecer como personas, con nuestras diferencias, prestando atención a los que somos y a lo que sentimos, por ejemplo, una niña que siente alegría y sonríe al dar sus primeros pasos o un niño que se emociona al dar brincos por primera vez apoyando una sola pierna. Esto viene a decir igualmente que, aunque la alegría representa tanto el fundamento como la finalidad última de toda ética, esta no es la misma, ni experimentada de la misma forma por todo el mundo y de ahí nace su carácter creativo y transformador.

Nietzsche y Bergson, además de considerar la alegría como el criterio ético fundamental que valida toda acción humana y como una afirmación y aceptación de la vida junto con el sufrimiento que pueda conllevar, hacen hincapié en el mencionado aspecto creativo de la alegría, dado que la alegría suscita el interés de crear y es la consecuencia de la creación en sí. De modo que ambos filósofos ponen de relieve la estrecha relación que se establece entre la alegría, la vida y el arte, asumiendo este último como un acto creativo, único, de alegría, individual y/o compartido, que constituye un proceso permanente de auto-creación a partir del cual cada persona hace de su propia vida una obra de arte.

ma de emociones y sentimientos; la presencia, que nos lleva a depositar nuestra atención en el aquí y el ahora y que nos hace estar presentes y prestar atención a la una de nuestras acciones, por muy pequeñas o banales que parezcan; la meditación, que nos ayuda al mismo tiempo a ejercitar la atención y a mantener la presencia; la confianza y la apertura de espíritu que son el resultado de aceptar la vida tal como viene, con sus penas y alegrías, lo que permitirá a las personas un desarrollo emocional pleno; la bondad, que es el disfrute que experimentan las personas como consecuencia de la felicidad de otras y que se alcanza cuando se dejan atrás sentimientos negativos como los celos y la envidia; la gratuidad, que es la alegría que se experimenta cuando nos despojamos de lo material; la gratitud, que consiste en aprender a reconocer los hechos positivos de nuestra vida y a dar las gracias por los mismos; la perseverancia en el esfuerzo, que nos ayuda a superarnos, lo cual es fuente de alegría siempre y cuando dicho esfuerzo provenga y se encamine al florecimiento de nuestra propia naturaleza humana sin ser el fruto de modelos y políticas de diversa índole con un alto componente de sometimiento; el dejarse llevar y no luchar vanamente ante acontecimientos que no dependen de nosotros mismos, esto nos lleva a una forma de consentimiento que nos ayudará a enfocar y a hacer emerger el lado positivo de las cosas antes las diversas contrariedades que puedan ocurrir en la vida; el disfrute y gozo del cuerpo, que promueve tanto el ejercicio físico (el deporte, el baile, la expresión corporal...) como las relaciones sexuales.

Seguindo con el enfoque de Horno (2017), podemos discernir las finalidades esenciales de la alegría que recogemos a continuación: la alegría para desencadenar el movimiento y suscitar la exploración, las personas que están alegres se mueven y el movimiento motiva la exploración, la curiosidad y el aprendizaje; la alegría como fuente de optimismo que permite al ser humano evaluar de forma positiva los acontecimientos que suceden en su vida; la alegría como motor de encuentro, esto se debe a su marcado carácter social y comunicativo y al hecho de que a menudo se comparte propiciando el acercamiento y la conexión con los demás; la alegría para la intimidad, ese acercamiento que acabamos de mencionar propicia con frecuencia la apertura emocional de las personas, por ejemplo, a través del sentido del humor compartido, lo que favorece el establecimiento de vínculos afectivos positivos; la alegría para la protección, las personas alegres tienden a identificar más fácilmente la tristeza y, además, disponen de un número mayor de recursos para pedir ayuda; finalmente, la alegría como motor de resiliencia, saber cultivar y vivir la alegría ayuda a los seres humanos a desarrollar su capacidad de resistencia, fortalecimiento y reconstrucción frente a experiencias dolorosas.

Para terminar este epígrafe, estimamos conveniente retomar el planteamiento de Horno en cuanto al significado real de la educación en la alegría, que se aleja de una percepción demasiado ingenua de la vida poniendo de relieve la importancia de la auto-consciencia:

2.2. Técnicas de enseñanza

2.2.1. El juego

El juego a menudo ha sido objeto de estudio en los ámbitos de la psicología y de la educación, como podemos comprobar en el estudio de Vygotsky (1978), alzándose la obra de Piaget (1962), *Play, Dreams & Imitation in Childhood*, como uno de los referentes claves en este sentido. Asimismo, a lo largo de las dos últimas décadas han aparecido numerosas investigaciones tanto en una escala nacional (Area y González, 2016; Montero Herrera, 2017; Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018) como internacional (Gray, 2013; Conklin, 2014; Blanton, 2017) en las que se vuelve a profundizar en el papel esencial del juego para el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, así como de personas adultas, teniendo este lugar no únicamente en espacios físicos –las aulas–, y de forma síncrona, sino a través de la ludificación curricular y juegos y aplicaciones en línea, aunque estos no mantengan una relación con el currículum escolar tan obvia.

La mayoría de estas investigaciones concuerdan en que las emociones predominantes que suscita el juego son el interés y la alegría. Además, algunas de ellas coinciden en que la excesiva estandarización del currículum, que se debe en gran parte a la preocupación de varios gobiernos por medir y evaluar los aprendizajes con fines económicos fundamentalmente, han tenido como consecuencia una ausencia del juego y, por consiguiente, una escasez de la alegría tanto en personas jóvenes como en adultos a lo largo de los distintos contextos y etapas de los diversos sistemas educativos del mundo (Gray, 2013; Conklin, 2014; Hardiman, 2016). Del mismo modo, el juego cumple con los principios de las teorías de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), que conciben que todas las personas, sin importar la edad, manifiestan necesidades en cuanto a relación, competencia y autonomía, por lo que se ha demostrado que el juego puede contribuir a la satisfacción de dichas necesidades, lo que, a su vez, mejora la automotivación y el fluir de las mismas potenciando el interés, la emoción, la confianza en sí mismas, la performance, la perseverancia, la creatividad, la autoestima y el bienestar general de las personas.

Paralelamente, diversas investigaciones que provienen de disciplinas tales como la medicina, la psicología y la educación han puesto el acento en otros efectos positivos del juego sobre el desarrollo de los seres humanos a través de las diferentes etapas de la vida, lo que incluye: competencia social y emocional, habilidades físicas, imaginación y desarrollo cognitivo (Bergem y Fromberg, 2009; Gray, 2013; Conklin, 2014). A ello se añade, haciendo alusión al alumnado más joven, la afirmación de Vygostki (1978) quien sostiene que el juego crea una zona de desarrollo próximo de niñas y niños promoviendo el descubrimiento y el crecimiento de los mismos.

Por todo esto, consideramos urgente la reflexión del profesorado en torno a la inclusión del juego como técnica de enseñanza tanto en las etapas obligatorias

juego y su uso en las aulas (Bergem y Fromberg, 2009; Gray, 2013, Conklin, 2014), haciendo muy presente la relación que se establece con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación (TICE). En relación con esto último, Gray (2013) identifica las características básicas que debe poseer un juego: debe ser elegido libremente por el alumnado y auto-dirigido por él mismo; el proceso es más importante que el resultado; las reglas del juego no se establecen en relación a una necesidad física, sino que la estructura del mismo procede del pensamiento de las jugadoras y jugadores; el juego es imaginativo, no literal, ficticio; implica una respuesta activa por parte de la personas que juegan, pero sin llegar a causarles estrés. Este autor insiste en el hecho de que dejemos siempre tiempo de juego libre, gracias a este contribuimos a que el alumnado aprenda a tomar sus propias decisiones, resuelva sus propios problemas, cree y acate reglas, se comunique y empatice con otras personas tratándolas como iguales y no como subordinados obedientes y/o rebeldes.

Entre los diversos tipos de juegos, según Brown (2009), físico, psiquiatra y director de *The National Institute for Play*, podemos destacar: *attunement play* (o juego de sintonía), se inicia generalmente cuando se produce contacto visual entre dos o más personas generando una emoción, a menudo la alegría, que a su vez sirve de base para entrar en un estado de ánimo lúdico propiciando al mismo tiempo la presencia en el aquí y ahora: *body play and movement* (o juego corporal y movimiento) que favorece el aprendizaje del movimiento de uno mismo, lo que supone igualmente una manera de conocer y estructurar las ideas que provienen del mundo y de las personas; *object play* (o juego con objetos) que pone en marcha el estado de ánimo lúdico, fomenta el desarrollo de las habilidades manipulativas y representa una herramienta excepcional para la creación, la imaginación, la fantasía y, por tanto, la narración; *social play* (o juego social) que deviene un elemento clave para el aprendizaje del comportamiento de juego y promueve tanto la cooperación como la colaboración; *imaginative and pretend play* (o juego de simulación), tiene como objetivo estimular la capacidad de cada niña y niño para crear significados con los que comprender tanto el mundo que les rodea como a sí mismos; *storytelling-narrative play* que conecta directamente con la alegría, con una de sus dimensiones creativas, y que ayuda al individuo entenderse a sí mismo y a aquello que le rodea al mismo tiempo que experimenta diversión y placer gracias a la narración o escucha de historias que le lleva a conocer e interpretar otros papeles y puntos de vista; *creative play* (o juego creativo), que facilita la transformación y (re)creación de la realidad, el acceso a un mundo ficticio y de fantasía que con ingenio y trabajo puede llegar a materializarse, lo cual aumenta las posibilidades de adaptación al medio, resiliencia y supervivencia del ser humano como especie.

2.2.2. Las artes

zaje de las artes (visuales, plásticas, musicales, escénicas, literarias...) se convierte en un objetivo vital en educación. Sin embargo, las artes han sido con demasiada asiduidad las principales protagonistas de los recortes curriculares llevados a cabo en situaciones de crisis siendo los más perjudicados en este aspecto aquellos contextos o sociedades más desfavorecidas económicamente (Hardiman, 2016; Caeiro, Callejón y Assaleh, 2018). Indudablemente y, en consecuencia, existen numerosos estudios que demuestran la importancia de las artes (o educación artística), varios de ellos realizados con niñas y niños procedentes de comunidades de bajos ingresos de Estados Unidos (Catterall, Dumais y Hampden-Thompson, 2012), que refieren una serie de beneficios entre los que sobresalen un mayor éxito académico y una tasa menor de abandono escolar.

Así mismo, algunas investigaciones han reportado otros efectos positivos de la educación artística en el aprendizaje del alumnado de educación infantil y primaria, algunos de gran calado, puesto que demuestran la mejora que las artes (entre ellas, la música y el teatro) ejercen en el desarrollo neurológico normal de los discentes (Dunbar, 2008; Hyde et al., 2009). Por ejemplo, a lo largo del estudio de Dunbar (2008) se hallaron cambios anatómicos reseñables en lóbulo frontal derecho y un mejor razonamiento simbólico en estudiantes universitarios que participaron en programas de música y teatro en comparación con el resto de estudiantes que no habían participado en dichos programas.

Otros estudios han descrito los beneficios de las artes en lo que respecta a un mayor porcentaje de colaboración entre el alumnado, un mayor desarrollo de la empatía, una mejor capacidad para resolver problemas y un aumento del pensamiento crítico y creativo (Deasy, 2002); grandes progresos en lectura y matemáticas gracias a la música en adolescentes (Helmrich, 2010); una mejora de la memoria a largo plazo que se traduce en una mayor retención del contenido académico a través de actividades artísticas, visuales y basadas en la performance (Kandel, 2006); y un incremento del compromiso y la conexión del alumnado para con el centro escolar, lo que ha repercutido positivamente en una menor tasa de abandono escolar, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje y en situación de riesgo de exclusión social (Hardiman, 2016). Paralelamente, muchas de las investigaciones que hemos referenciado a lo largo de este epígrafe aquilatan el uso de las artes como herramienta de aprendizaje en asignaturas no artísticas con el fin de que el alumnado vincule más fácilmente y de manera más significativa (y a largo plazo) conocimientos, habilidades y actitudes entre las diferentes disciplinas que conforman el currículum.

Por todo ello, consideramos que las artes en educación constituyen un amplio abanico de posibilidades didácticas, así como una caja de herramientas personalizable que previene y repara muchos de los problemas escolares y sociales que desde hace décadas venimos presenciando y experimentando en las instituciones educativas, por lo que el arte, al ser fuente de creación, de alegría, de colaboración y de apertura

2.3. El movimiento

Aunque el movimiento aparezca intrínsecamente ligado al juego y a las artes, tenemos conveniente dedicarle un epígrafe en el que esclarecemos sus beneficios y posibles aplicaciones en los centros educativos.

Según Mortillaro y Dukes (2018), la transmisión exitosa de las emociones positivas como la alegría requiere una señal más potente que la de las emociones negativas, por lo que dicha señal sería proporcionada a través del uso del cuerpo y del movimiento. De acuerdo con estos autores, se puede llegar a identificarse un número mayor de emociones positivas, de forma más precisa, a través del cuerpo (posturas y gestos) que de expresiones faciales y vocales. De modo que podemos observar cómo el cuerpo actúa de indicador, pero también de motor de transmisión emocional, de ahí la importancia de la inclusión regular del movimiento físico y en concreto de la expresión corporal en los distintos espacios escolares más allá del horario de la asignatura de educación física.

Existen diversos tipos de actividades que podemos incluir en los centros escolares, independientemente de la asignatura, que implican movimiento –al menos un cambio en la postura en la que acostumbra a permanecer horas y horas una gran parte de los discentes–, como el deporte, incluyendo el yoga, el baile o la biodanza, técnicas y ejercicios de dramatización y expresión corporal, técnicas de trabajo corporal (*mindfulness*, otros tipos de meditación...), el teatro, el juego, el masaje, la limpieza del aula, el contacto con la naturaleza, el cuidado del huerto escolar, salidas a plantar árboles o a recolectar basura de parajes naturales, otro tipo de salidas y viajes escolares... La mayoría del profesorado estará de acuerdo en que nuestra acción docente va más allá de conseguir que el alumnado cumpla estrictamente con la programación del libro de texto realizando en nuestro tiempo de clase las dos o tres actividades que les dé tiempo a terminar y corregir. En este sentido, el movimiento puede ser un gran aliado combinado con el juego y las artes en lo que se refiere a romper con la rutina de clase tradicional y a generar un interés mayor, motivación, alegría y aprendizajes más significativos. Así pues, desde el punto de vista de Horno (2017) resulta de vital importancia crear espacios abiertos en los centros escolares donde se permita el movimiento, sin forzarlo, pero sin impedirlo, puesto que este supone un modo de estructuración afectiva y cognitiva (Brown, 2010) que potencia el desarrollo pleno de nuestras alumnas y alumnos.

Igualmente, el movimiento promueve la consciencia corporal, por lo que se contribuye en gran medida a la inteligencia somato-sensorial. Por tanto, resulta esencial que nuestro alumnado viva y experimente emociones y sepa identificarlas a través de su cuerpo buscando un estrechamiento de la conexión con el mismo. Trabajar dicha conexión emocional con el cuerpo es imprescindible en todas las asignaturas, dado que, en palabras de Horno (2017), “de esa consciencia sobre las necesidades emocionales surgirá la capacidad

Lo que sí está claro es que cada vez son más las investigaciones y voces de las personas que componen las diversas comunidades educativas, incluyendo a las familias del alumnado, las que demandan continuamente cambios en este aspecto, lo cuales, sin duda alguna, generarían un impacto positivo en la implementación de la educación inclusiva.

2.3. Papel del profesorado y de la comunidad educativa

Estamos de acuerdo con Horno en que para cultivar la alegría en las aulas resulta imprescindible ir más allá de acciones puntuales, promocionándola de manera sistemática tanto en el profesorado como en las diferentes comunidades educativas, y que para ello las personas adultas que las conforman deben partir de las siguientes premisas:

“no se educa tanto en lo que se dice, sino en lo que se siente y se vive; no se educa en lo que se hace un día, sino en lo que se hace la mayor parte de los días” (2017, p. 79).

Por consiguiente, según esta autora resulta fundamental que las personas que educan lo hagan con consciencia, prestando atención a lo que hacen y con qué finalidad, es decir, que se cuestionen los hábitos, costumbres, pautas y normas que se repiten desde años atrás en su lugar de trabajo, lo que incluye una reflexión continuada sobre normativas y políticas educativas, así como de la realidad social y cultural en la que están inmersas. Así mismo, esta autora reivindica el hecho de estar presentes, de forma consciente, con nuestro alumnado, de ahí la importancia de que profesoras y profesores incorporen el autocuidado en su rutina diaria y conciben la valentía como la actitud que les puede guiar a vencer sus propios miedos, a asumir su vulnerabilidad, sus errores. Este ejercicio pedagógico de sinceridad consciente, de reconocer y aceptar lo que uno es y siente, con sus virtudes y sus defectos, tiene un efecto educativo muy poderoso, aunque los resultados no sean visibles en un primer momento. Así pues, la valentía poco a poco irá generando en el profesorado la confianza en su alumnado que le hará superar sus propios miedos, entregarse a la vivencia educativa y, por lo tanto, no querer ejercer una gestión de la clase basada en el control rígido, la perfección, la represión, el sometimiento y otras consecuencias negativas que el miedo puede causar en los docentes como la inseguridad, la ausencia, la despreocupación, el abandono... Por esta razón, el profesorado debe asumir que educar “implica dar raíces, pero también alas. Dar alas es promover su autonomía desde la confianza en sus capacidades [de las alumnas y alumnos]. Dar raíces implica ser refugio cuando ellos lo piden y ser presencia incondicional” (Horno, 2017, p. 86), a través del establecimiento de vínculos afectivos y no tanto de logros u obediencia. Consecuentemente, el hecho de que el profesorado se autoafirme y sitúe el punto de partida supone, además de valentía para superar el miedo y abrirse a una amplia variedad de experiencias educativas, un compromiso

Respecto a esto último, es vital que el profesorado se sienta en comunión con las personas que forman parte de la comunidad educativa trabajando de forma colaborativa para poder realizar cambios en su práctica docente de acuerdo con su visión de la educación. En este sentido, García (2019), está llevando a cabo en la actualidad una investigación en un instituto de educación secundaria de Reino Unido en el que se ha puesto en marcha un programa basado en la meta-cognición que se compone de una serie de sesiones de formación encaminadas a que todo el alumnado del centro sea consciente de sus propios procesos de aprendizaje con el fin de reavivar su deseo de aprender y fomentar su resiliencia. De manera que este docente ha organizado grupos de profesorado que trabajan de manera colaborativa, según lo que denomina como: "liderazgo paciente". El propósito del programa es la realización de mejoras en los centros educativos a partir de la detección de una necesidad de cambio por parte de uno o varios docentes. Para ello, García (2019) ha seguido una serie de pasos, siete en total, recogidos en el programa de trabajo orientado a generar procesos de desarrollo dirigidos por profesorado, *Teacher Led Development Work (TLDW)*: la profesora o profesor aclara y toma consciencia de sus valores profesionales; detecta un problema o necesidad; negocia con sus colegas para la exploración de dicho problema o necesidad; diseñan y producen juntos un plan de acción que dé lugar a un proyecto de desarrollo; negocia con los colegas para refinar la practicidad del proyecto; el profesorado dirige proyectos (o mini-proyectos) en línea con el proyecto inicial para atraer a otros colegas, alumnas y alumnos, familias a partir de procesos de colaboración; el profesorado contribuye a la construcción y difusión del conocimiento en sus redes y sistema educativo. Así pues, y de acuerdo con García (2019), esta forma de liderazgo compartido, negociado y paciente está arrojando resultados positivos en el desarrollo del proyecto aún en curso. Para terminar, este autor aclara que el liderazgo se fortalece cuando se dirige el foco hacia objetivos a corto plazo en lugar de buscar un punto final.

Como podemos presumir, cambiar la actitud y el papel de muchos docentes en contextos donde la cultura escolar está demasiado arraigada supone una osadía y probablemente acabe convirtiéndose en toda una odisea. Sin embargo, consideramos que la prevalencia de emociones positivas por encima de emociones negativas sigue constituyendo una de las necesidades más urgentes de nuestro sistema educativo. El hecho de que el profesorado mire hacia dentro de sí, asuma y/o (re)configure valores éticos y profesionales, cuide de sí mismo, exprese sus emociones, comparta y trabaje de forma colaborativa para crear entornos de aprendizaje seguros, entre otras, va a suponer irremediamente un giro hacia la alegría que repercutirá positivamente en sus rutinas y dinámicas de clase, además de tener efectos positivos en su bienestar y la forma en que se comunica e interactúa con su entorno (Medina Sánchez, Guijarro Ojeda y Cardoso Pulido, 2019). Por lo tanto, estamos convencidos de que el profesorado necesita una formación inicial en la que los contenidos teóricos y la adquisición de competencias guarden una relación más estrecha con el saber ser a partir de la

3. DISCUSIÓN

A lo largo de este estudio de revisión, hemos comprobado que los enfoques, métodos y técnicas de enseñanza que tanto el profesorado como las comunidades educativas pueden adoptar para conseguir la sistematización de la alegría y una mejora en la puesta en marcha de la educación inclusiva deben incluir el juego, las artes y el movimiento como componentes (psico)pedagógicos imprescindibles en su acción docente, independientemente de la edad de los discentes, aunque siendo fundamental en los más jóvenes. En este sentido, como podemos observar en la literatura, existen determinados enfoques, métodos y técnicas de enseñanza que ya incorporan dichos componentes como el uso del aprendizaje basado en tareas o proyectos, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, la ludificación, la enseñanza multi-sensorial, el método *Total Physical Response (TPR)*, la enseñanza basada en el enfoque de las inteligencias múltiples, uso de juegos, canciones y objetos reales, etc.

Sin embargo, la implementación efectiva de dichos enfoques, métodos y técnicas de enseñanza que supere los modelos de enseñanza tradicionales requiere un cambio en el papel de muchos docentes, así como de las comunidades educativas que se traduce, sin lugar a dudas, en una mayor inversión económica, crítica, reflexiva y proporcionada, tanto en la formación inicial y permanente, lo que incluye un replanteamiento de los planes de estudio universitarios, como en recursos humanos y materiales, sin olvidar un posible rediseño de los distintos espacios educativos. Además, debe producirse un cambio en nuestra forma de entender, asumir e implementar el currículum valiéndonos de su declarada flexibilidad. Con esto queremos decir que los contenidos curriculares no tienen por qué seguir un orden preestablecido, sino que son los aprendizajes los que deben estar estructurados (Hardiman, 2016). Todo ello facilitaría una respuesta educativa de calidad en línea con los objetivos de la educación inclusiva que realmente atendiera a los cambios acelerados que acontecen en los ámbitos social y cultural. El propósito de educar en la alegría deviene insustancial si no existe la más mínima preocupación gubernamental por apuntalarla y únicamente se presta atención a la rentabilidad económica e intereses partidistas por encima de las personas. Resulta evidente que la alegría no depende de lo material, pero tampoco se puede llevar a cabo en contextos donde los objetivos de la educación son excesivamente capitalistas y para ello se recurre al control, a la medición, a la comparación, a la cosificación, a la deshumanización y al sometimiento a través del miedo y de otras emociones negativas que aparecen colateralmente.

4. CONCLUSIONES

Llegados a este punto de nuestro estudio, podemos afirmar que se necesita un número mayor de investigaciones que den testimonio, sobre todo desde un punto de vista pragmático, a través de ejemplos de buenas prácticas, acerca de cómo se puede

amiliares...influyen de manera positiva en la promoción de la alegría y cuáles son las consecuencias en términos de resultados de aprendizaje, autonomía, desarrollo pleno o florecimiento, disminución de la violencia verbal y/o física...que de ello se desprenden. Además, hemos podido confirmar que el juego, las artes y el movimiento guardan una estrecha relación con la alegría y nos ofrecen una multitud de actividades diversas, variables, personales y personalizables, al mismo tiempo que cargadas de contenidos curriculares y transversales, que pueden hacer que nuestra manera de enseñar realmente trascienda la forma de aprender de los discentes generando espacios educativos más abiertos, inspiradores, fluidos, alegres, creativos, colaborativos, motivadores, resilientes e inclusivos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.
- Bergen, D. y Fromberg, D. (2009). Play and social interaction in middle childhood. *Phi Delta Kappan*, 90, 426-430.
- Blanton, R. (2012). Zombies and international relations: a simple guide for bringing the undead into your classroom. *International Studies Perspectives*, 14(1), 1-13.
- Brown, E. D., Benedett, B. y Armistead, M. E. (2010). Arts Enrichment and School Readiness for Children at Risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 112-24
- Brown, S. (2009). *The National Institute for Play*. <http://www.nifplay.org>.
- Caeiro, M., Callejón, M. D. y Assaleh, M. S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación artística revista de investigación*, 9, 56-80.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A. y Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*. National Endowment for the Arts.
- Conklin, H. G. (2014). Toward More Joyful Learning: Integrating Play Into Frameworks of Middle Grades Teaching. *American Educational Research Journal*, 51 (6), 1227-1255.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.
- Dunbar, K. N. (2008). Arts Education, the Brain, and Language. En C. Asbury, y B. Rich (Eds.), *Learning Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 81-92). The Dana Foundation.
- García, B. (2019). Leading the Development of Strategies to Rekindle the Joy of Learning and Build Resilience. *Int. J. of Teacher Leadership*, 10 (1), 65-75.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Guijarro Ojeda, J. R. y Marins de Andrade, P. R. (2016). Competencias existencial, emocional y espiritual: claves para el profesorado de lenguas. En C. Pérez Valverde (Ed.). *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad* (pp. 57-76). Visor Libros.

- Horno, P. (2017). *Educando la alegría*. Desclée De Brouwer.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. y Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The Journal of Neuroscience*, 29, 3019-3025.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya.
- Kandel, E. R. (2006). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. W. W. Norton.
- Lenoir, F. (2015). *La puissance de la joie*. Fayard.
- Medina Sánchez, L., Guijarro Ojeda, J. R. y Cardoso Pulido, M. J. (2019). Factores que influyen en la percepción del bienestar y flourishing de los docentes de lenguas en formación. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 37-45.
- Montero Herrera, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de la enseñanza: una revisión de la literatura. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 75-92.
- Mortillaro M and Dukes D (2018). Jumping for Joy: The Importance of the Body and of Dynamics in the Expression and Recognition of Positive Emotions. *Front. Psychol.* 9 (763), 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00763
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17.
- Perandones González, T. M., Lledó Carreres, A. y Grau Company, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. The international library of Psychology.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. En *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.