

## Una actividad de cine en trabajo social: el cinefórum como experiencia de innovación educativa

Nina Navajas-Pertegás<sup>1</sup>, José-Vicente Pérez-Cosín<sup>2</sup>

Aceptado: 10/11/22 // Enviado: 11/02/23

**Resumen.** Nuestra sociedad se caracteriza por el protagonismo del audiovisual. Aun así, las competencias para capacitar al alumnado en el lenguaje audiovisual se trabajan con poca profundidad en nuestro sistema educativo. El cinefórum destaca como estrategia pedagógica desde un enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, favoreciendo las dimensiones cognitivas, comunicativas y socioemocionales del aprendizaje. En este trabajo se analiza una experiencia docente sobre cinefórum y política social con 42 estudiantes de grado de una universidad española. El objetivo es explorar si el cinefórum fomenta el interés, la participación, el aprendizaje significativo y la mirada crítica, según sus valoraciones. La recolección de datos se realizó mediante cuestionario. La mayoría del alumnado valoró positivamente la experiencia de innovación educativa porque: a) aprendió conectando el contenido de las películas visualizadas con la teoría de la asignatura; b) la actividad propició la reflexividad y el espíritu crítico para analizar las problemáticas sociales desde un enfoque de género y de derechos humanos. La conclusión principal es que el cinefórum impacta positivamente en el aprendizaje cuando se diseña y usa con un propósito claro.

**Palabras clave:** Cinefórum y aprendizaje significativo; cinefórum y ODS; innovación educativa en trabajo social; docencia universitaria

### [en] Cinema Activities in Social Work: The Film Forum as an Educational Innovation Experience

**Abstract.** Our society is dominated by audiovisual media. However, our education system does little to train students in audiovisual language. From the perspective of the UN Sustainable Development Goals, film forums stand out as a pedagogical strategy that promotes the cognitive, communicative and socioemotional dimensions of learning. This paper analyses a teaching experience involving a film forum and social policy with 42 undergraduate students at a Spanish university. The aim was to explore whether students considered that the film forum fostered interest, participation, meaningful learning and a critical view. The data were collected through a questionnaire. Most students rated the educational innovation experience positively because: (a) they learned by connecting the content of the films shown with the theory of the subject; (b) the activity encouraged a reflective and critical spirit when analysing social issues from a gender and human rights perspective. The conclusion was that film forums have a positive impact on learning when designed and used with a clear purpose.

**Keywords:** Film Forum and Meaningful Learning; Film Forum and SDG; Social Work Educational Innovation; University Teaching.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El papel de la educación en la sociedad audiovisual. 3. El cine para aprender trabajo social: una alianza para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 4. Método. 4.1. Elección de las películas. 4.2. Realización del cinefórum. 4.3. Participantes. 4.4. Instrumentos de recogida de datos y procedimiento. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. Agradecimientos. 7. Referencias bibliográficas.

**Como citar:** Navajas-Pertegás, N.; Pérez-Cosín, J. V. (2023). Una actividad de cine en trabajo social: el cinefórum como experiencia de innovación educativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 255-267.

<sup>1</sup> Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València  
E-mail: [nina.navajas@uv.es](mailto:nina.navajas@uv.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-3526-1860>

<sup>2</sup> Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València  
E-mail: [Jose.V.Perez@uv.es](mailto:Jose.V.Perez@uv.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-3526-1860>

## 1. Introducción

Las sociedades globalizadas se definen por su carácter ambiguo, contradictorio y cambiante, así como por la desintegración de instituciones hasta ahora incuestionables, como la nación, la religión, la familia y la escuela (Hargreaves, 1996). El actual escenario es complejo, tecnológico, flexible, diversificado y disgregado, primando la inmediatez, ante todo. Esto convive con tendencias individualistas y de búsqueda de la autenticidad, sensaciones de inestabilidad, obsolescencia, escasas certezas absolutas y pocos «anclajes morales seguros» (Aguaded 2005, p. 26). Podría decirse que hemos transitado de una cultura de la «certeza» a una cultura de la «incertidumbre» debido a: 1) la expansión global de la información y fuentes de conocimiento; 2) la comunicación y la tecnología que compactan el espacio-tiempo conduciéndonos a ritmos acelerados; 3) un mayor contacto entre distintos sistemas de creencias, fruto de las migraciones multiculturales y los viajes internacionales; y 4) la comunicación acelerada y la orientación al conocimiento, con su continuo desarrollo y aplicación, que refuerzan y hacen más interactiva la relación entre investigación y desarrollo social (Hargreaves, 1996, p. 85). El resultado es que el mundo social cambia vertiginosamente conforme lo estudiamos y como resultado de nuestra investigación.

Las revoluciones de los paradigmas científicos han provocado transformaciones en las formas de adquirir y difundir el conocimiento, y los actuales avances tecnológicos han facilitado el uso de Internet para este cometido. De hecho, gran parte del mundo es hoy una sociedad multipantalla y mediática que ha sumado a las pantallas del cine y del televisor, las de ordenadores, consolas de videojuegos, teléfonos y relojes inteligentes, etc. La irrupción de Internet ha abierto un nuevo escenario digital que ha modificado el rol de los medios de comunicación tradicionales (cine, televisión, radio, periódicos), al desarrollarse las tecnologías digitales, cuya aplicación también ha encontrado hueco en la educación formal a inicios del siglo XXI (Aguaded, 2022). Los medios de comunicación tradicionales han cedido parte de su protagonismo como recursos audiovisuales de soporte a la educación a las nuevas pantallas y el alumnado utiliza hoy sus propios dispositivos móviles para acceder a contenidos audiovisuales y compartirlos, así como para colaborar en la creación de contenidos (Ortega-Mohedano y Pinto-Hernández, 2021). Este nuevo entorno tecnológico también ha transformado el aula y las metodologías docentes empleadas, especialmente a partir del confinamiento en marzo de 2020 a causa de la crisis sanitaria de la COVID-19. En este contexto, los centros educativos interrumpieron la docencia presencial y, en tiempo récord, la readaptaron a un formato en línea que se está acelerando y consolidando, transformado con ello los modos de enseñar y aprender (Aguaded, 2022). No obstante, la tendencia tras el confinamiento en España fue la de volver a la presencialidad o a formatos híbridos de enseñanza-aprendizaje. Todavía necesitamos ponderar en profundidad los efectos de las transformaciones tecnológicas en los contextos educativos precipitados por los efectos de la pandemia.

La sociedad multipantalla trastoca los modos de ver y produce una mirada: a) «intermitente» y no condicionada «por la continuidad temporal del filme»; b) «horizontal» y «mosaical», pues no se ajusta la linealidad del cine porque «va de un lugar a otro, de una pantalla a otra, de una parte de la pantalla a otra»; y c) inquieta, porque salta de un foco de atención a otro fácilmente (Pérez Tornero 2008, p.17). Estas transformaciones en el régimen de visión tienen un impacto en lo que a la linealidad y continuidad de los contenidos se refiere, para su estructuración y su duración. También, para la atención y psicología de las personas. Captar la información de forma más autónoma y personalizada puede entenderse como un hecho positivo que fortalece las capacidades intelectuales de la juventud y, con ello, su habilidad para aprender. Empero, también produce una «mirada móvil» que compromete la continuidad de lo que se representa y complica la «navegación entre informaciones». Este estilo cognoscitivo basado en la ubicuidad y diversidad de las pantallas, así como en el aumento de la información y de la interactividad que conlleva, complica hoy la construcción del sentido (Pérez Tornero, 2008). Debido a las nuevas tecnologías y al creciente flujo de información y exigencias que generan, parece cada vez más difícil seguir el ritmo del crecimiento exponencial de la información que aporta la sociedad multipantalla. Se dice que las mentes y los sentidos de las personas se están *infoxificando*. En ocasiones, esto puede provocar una sobrecarga de los sentidos, lo que no favorece el aprendizaje y, de hecho, lo entorpece.

El audiovisual incide particularmente en las generaciones más jóvenes a la hora de definir y delimitar sus hábitos de vida y percepciones. Esto cobra especial relevancia por fomentar la superficialidad, la apariencia, la espectacularidad, la cultura del «todo vale» y la homogeneización del pensamiento. Además, salvo excepciones, dificulta que las voces contrahegemónicas y de los grupos socialmente subrepresentados sean las protagonistas, pues, al ser esencialmente icónico, el lenguaje de los medios de comunicación de masas suele preocuparse más por la «estética» que por la «ética» (Aguaded, 2005, p. 27). Irónicamente, a pesar del abundante consumo y circulación de información, nos hallamos ante una «crisis de la comunicación» provocada por los propios medios que son los máximos responsables de difundir y reproducir los «no valores». Las tecnologías de la información median las relaciones y los intercambios con el propio entorno de las generaciones jóvenes actuales, motivo por el que su estructura cognitiva es cualitativamente distinta a las de las anteriores (Barroso, Osuna y Cabero, 2020). El resultado es que las respuestas de la juventud están más condicionadas por los esquemas simbólicos y las percepciones visuales. A pesar del predominio del audiovisual en nuestra sociedad, la

juventud se encuentra pobremente equipada para descifrar sus mensajes y, como consecuencia, para ejercer una ciudadanía activa, crítica e informada.

Como docentes, nos interrogamos sobre nuestro rol a la hora de formar en competencias audiovisuales a los futuros trabajadores y trabajadoras sociales. El objetivo general de este trabajo es analizar las posibilidades que ofrece el cinefórum como estrategia pedagógica para fomentar el interés, la participación y la mirada crítica del alumnado, pues pensamos que estas actitudes palían algunos efectos del contexto multipantalla.

El artículo está estructurado en cinco secciones. Tras esta introducción, en el primer y segundo apartado ofrecemos un marco teórico con consideraciones sobre la función de la educación en la sociedad audiovisual, así como el papel concreto del cine para enseñar y aprender trabajo social desde un enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el tercer apartado describimos los aspectos metodológicos de nuestro estudio en relación con la aplicación del cinefórum como experiencia de innovación educativa (justificación de la elección de las películas, realización de cinefórum, descripción del alumnado participante, instrumentos de recogida de datos y procedimiento). En la cuarta sección analizamos y discutimos los resultados, mientras que en la quinta exponemos las principales conclusiones de este trabajo. Este trabajo contribuye a reflexionar sobre un objeto de estudio poco investigado en la enseñanza del trabajo social: las oportunidades del cine como estrategia educativa.

## 2. El papel de la educación en la sociedad audiovisual

En el siglo pasado la escuela se consolidó como el espacio hegemónico por excelencia del control y difusión de la racionalidad, del progreso, de los valores, de las pautas de comportamiento y de los modelos de referencia para la socialización. En cambio, a principios del siglo veintiuno, en un contexto de multipantalla y nuevas plataformas de distribución de contenido, los conocimientos se divulgan más rápida y eficazmente desde múltiples cauces (televisión, internet, publicidad, series, videojuegos, películas, redes sociales, etc.), por lo que la escuela parece haber perdido su protagonismo. Con un marcado modelo de alfabetización «escriturocéntrico», la escuela actual es solo una fuente más de distribución del saber, entre todas las disponibles, incluso más poderosas y efectivas (Aguaded, 2005, p.30). En efecto, hay quien afirma que el conocimiento que proporciona el sistema escolar está en poca sintonía con las demandas prácticas y capacidades comunicativas que requiere la sociedad audiovisual y, en consecuencia, con las demandas del mundo laboral. En esta coyuntura, el papel del profesorado parece haberse devaluado al perder este su condición de salvaguarda del conocimiento, y al contar el estudiantado con múltiples vías para contrastar y poner en cuestión los saberes. Dado el poder del audiovisual en las sociedades actuales, algunos autores consideran que la palabra ya no es la «única poseedora del conocimiento y la reflexión» (Pereira y Urpí, 2005, p.75). En contraste con estilos pragmáticos, la sociedad contemporánea demanda un «aprendizaje experiencial reflexivo» que promueva estudiantes con espíritu crítico y creativo con su entorno, conscientes de la realidad que les envuelve, y capaces de actuar libre, razonada y autónomamente (Aguaded, 2005, p. 30). El panorama actual ofrece signos de que la educación formal todavía anda rezagada a la hora de integrar la competencia audiovisual en el currículo académico. Por lo que esta suele adquirirse de forma autónoma, informal y precaria; cuestión que ha sido objeto de las políticas públicas en algunos Estados e instituciones dentro de la Unión Europea. Según Pérez Tornero (2000), en España la educación audiovisual todavía es una asignatura pendiente en el currículum académico y señala los siguientes diez retos que tenemos por delante:

1. Abrir los espacios educativos a otras fuentes de saber;
2. Alfabetizar audiovisualmente;
3. Emplear didácticas de la exploración, el descubrimiento y la invención;
4. Implicar a la comunidad en la educación;
5. Promover la educación multicultural que trascienda espacios y limitaciones;
6. Superar el modelo educativo fabril;
7. Renovar tecnológicamente los espacios educativos;
8. Redefinir el papel del profesorado y del Estado;
9. Contemplar el principio de educación continua, y
10. Implicar a la escuela en la sociedad y en el entorno al que ha de dar respuestas.

El objetivo de la *educación para los medios* es formar una ciudadanía crítica y activa que «comprenda, gestione e interactúe con los mensajes audiovisuales y evite una mera recepción pasiva de un determinado discurso» (de la Sierra, 2017, p. 20). Se trata de educar la mirada del estudiantado para que logre ser competente en descifrar el lenguaje audiovisual y saber a qué atenerse cuando piensa u opina sobre lo que ve en cualquier pantalla. Sacarle provecho a una película no es meramente visualizarla. Hay que escrutarla críticamente para valorar el papel del cine como constructor y «contador de historias», «transmisor de valores» y «portador de arte y de conocimientos» (Martínez-Salanova-Sánchez, 2003, p.46). Además de analizar la actua-

ción de los personajes protagonistas, esto implica conocer qué lenguaje y técnicas de rodaje usa el audiovisual, por ejemplo, la manera de situar los planos, mover la cámara, uso del color y del sonido. Esto es un ejercicio crucial para no dejarnos seducir acríticamente por los poderosos mecanismos visuales, orales y sonoros del audiovisual, porque sus efectos se dirigen a generar un mayor impacto en la esfera emocional que en la intelectual (de Santiago y Orte, 2017). Una película vista a partir de los elementos de juicio anteriores cobra un «mayor sentido» (Martínez-Salanova-Sánchez 2003, p.47). Como docentes, debemos ofrecer las claves necesarias para que nuestro alumnado supere el mero papel receptivo asignado hasta ahora a las personas espectadoras, para lograr que participe activamente en sus interacciones con los medios y que sea capaz de conocer, descubrir e interpretar los mensajes que pretende comunicar quien ha creado determinado audiovisual, de la forma más fidedigna posible; pues dada la multiplicidad de elementos que componen la narrativa audiovisual esta puede suscitar reflexiones de diversa índole. Dicho brevemente: en lugar de *recibir* los mensajes audiovisuales (tomar lo que se ofrece, pasivamente), se trataría de incitar a *percibirlos* (conocer, comprender, activamente).

La juventud española invierte considerables horas de ocio delante de pantallas, sea visualizando imágenes en redes sociales, vídeos, series o películas en Internet (Rodríguez y Ballesteros, 2019), por lo que el audiovisual tiene y tendrá una transcendencia considerable en sus vidas. Sin embargo, las películas con mayor afluencia de público joven (15 a 24 años) en España son las de acción (21%), ciencia ficción (19.1%) y comedias (16.1%), según la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022* (Gobierno de España. MCD, 2022). Es decir, lo que caracteriza el cine que consume la juventud es la violencia, los efectos especiales y, en bastantes casos, el humor grueso. El cine es arte, manifestación cultural y política, espejo latente de la actualidad, correa de transmisión de ideas, crítica de los valores imperantes, forjador de conciencias, y reflejo del ser humano y de la sociedad (de Santiago y Orte, 2017). Este se ha introducido en nuestros hogares a través de diversos dispositivos, y en nuestras formas de vida. Desatender esta realidad obstaculiza la buena práctica educativa porque el cine es también un espectáculo de masas producido por una industria con su propia agenda. Por ello, para poder reflexionar sobre sus significados, comprender sus mensajes y poder emitir juicios de valor sobre los resultados estéticos y narrativos que impacten significativamente en la juventud, el cine debe trabajarse independientemente en las aulas e integrarse en todos los niveles educativos (Martínez-Salanova-Sánchez, 2003). El carácter lúdico del cine no debe hacernos pensar erróneamente que es un mero entretenimiento. El cinefórum es un formato eficaz para abordar la educación audiovisual en el aula porque despierta el interés del alumnado, desarrolla el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Hasta aquí hemos delineado las características de las sociedades actuales audiovisuales y sobre el papel que debe tener la educación audiovisual para formar a la ciudadanía crítica e ilustrada del siglo veintiuno. En el siguiente apartado mostraremos que las características del cinefórum lo convierten en una estrategia didáctica apropiada en trabajo social que, además, impacta en la educación de calidad que promueve el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas*.

### **3. El cine para aprender trabajo social: una alianza para avanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible**

La educación y la formación son piedras angulares para lograr el desarrollo sostenible (DS) y un futuro viable para nuestro planeta. La educación para el DS es una «educación holística y transformadora que cubre el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje» (UNESCO 2018, p. 3). Crea una instrucción interactiva centrada en el alumnado, además de integrar conocimientos multidisciplinares. La importancia otorgada a la educación crece con el impulso de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), constituyéndose como un bien público mundial e instando a los Estados a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas (UNESCO, 2017). El ODS 4 se centra en la educación de calidad y la meta 4.7 se crea específicamente para apoyar la educación para el DS. Para lograrla se otorga un rol fundamental a diferentes actores: profesorado, alumnado, comunidades, familias, sector privado, sociedad civil e instituciones académicas. En particular, se alienta a las universidades públicas a tomar la iniciativa en la educación para los ODS y a rendir cuentas de los logros alcanzados.

Uno de los componentes clave de la *Agenda 2030* es promover habilidades especializadas y transversales en el estudiantado de todos los grupos de edad utilizando «pedagogías cognitivas y no cognitivas» (p.ej.: habilidad para aprender de otras personas, resolver problemas, pensar críticamente, ser sensibles con los demás, creatividad, trabajar en equipo, destreza con las habilidades comunicativas, aptitud para resolver conflictos, etc.) (UNESCO, 2017, p. 10). También se incluye el componente socioemocional para ayudar a que el estudiantado supere las fases de información y pensamiento, y que este pueda desarrollar las habilidades necesarias para «colaborar, negociar y comunicarse» para promover los ODS, los valores, las actitudes y los incentivos para la autorreflexión y para su propio desarrollo (UNESCO, 2017, p. 11). El aprendizaje significativo estaría entre las metodologías de aprendizaje transformadoras y participativas por las que apuesta el enfoque de los ODS, pues valora los conocimientos previos del alumnado como partes de su estructura cognitiva (ideas,

símbolos y conceptos previos), y se apoya en estos para establecer nexos entre lo que ya conoce y lo que precisa conocer (Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021). De modo que la nueva información cobra significado a partir de su conexión con los conocimientos previos del alumnado. Este enfoque de aprendizaje facilita adquirir y retener nuevos significados, además de transmitir lo aprendido. Aquí es donde el cine se convierte en una herramienta idónea para impulsar este estilo de aprendizaje.

Además de su uso común para entretener, las películas pueden tener un uso instructivo, de ahí que se hayan incorporado a los planes de estudio de trabajo social (Fleischer, 2017; Papadaki, 2022). Zickler y Abbott (2000) sostienen que, a diferencia de los libros de texto, la literatura y el cine, son las mejores formas de fomentar el pensamiento crítico y apreciar la diversidad humana en los estudios de trabajo social. Según varios estudios, el cine puede mejorar la enseñanza-aprendizaje del trabajo social en cursos de grado y posgrado porque: complementa el material de los libros de texto y las sesiones expositivas (Liles, 2007; Papadaki, 2022); ayuda a comprender conceptos teóricos y su aplicación en la práctica (Keddell, 2011; Weiss-Gal, 2009); humaniza una variedad de temáticas, como la diversidad y la opresión que, de otro modo suelen enseñarse en un vacío teórico y/o empírico (Liles, 2007); potencia la mejora de competencias en la práctica clínica (Fleischer, 2017); contribuye a desarrollar el pensamiento crítico (Wehbi, 2015); permite analizar el trasfondo sociopolítico, las desigualdades sociales y los estereotipos (Lee y Priester, 2014; Van Wormer y Juby, 2016), y pensar de forma crítica analizando los mensajes manifiestos y encubiertos sobre las imágenes estereotipadas que los medios de comunicación suelen ofrecer de determinados colectivos (Van Wormer y Juby, 2016); ayuda a los estudiantes a comprender como interaccionan el género, la raza/etnia y la clase socioeconómica (Lee y Priester, 2014); y aumenta el entusiasmo del estudiantado, tanto en las sesiones presenciales como en línea (Head y Smith, 2016). Sinding *et al.* (2014) subrayan que el cine y la literatura ofrecen oportunidades formidables para la enseñanza-aprendizaje del trabajo social porque: 1) pueden llegar y sacar a la luz «lo que hay dentro» del individuo o del colectivo, p.ej.: sentimientos o recuerdos problemáticos y relaciones opresivas, así como fortalezas y aspiraciones; 2) nos permiten habitar los mundos de los demás, apreciar y empatizar con sus situaciones; y 3) pueden ayudar a interrumpir «malos hábitos», patrones de visión y conocimiento basados en estereotipos y prejuicios, al tomar conciencia de estos.

El cinefórum (juntarse para ver una película y debatir sobre ella) se apoya en el cine como eje y persigue establecer una dinámica interactiva entre los participantes para «descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad» (Lucini, 1996, citado por Almendro, Suberviola y Costa, 2006, p. 78). Aunque existen docentes de trabajo social que a menudo utilizan documentales y/o películas para impartir sus asignaturas, las publicaciones sobre cinefórum en la literatura científica de nuestra disciplina son limitadas. Con este artículo aspiramos a fomentar este diálogo aportando nuestras reflexiones sobre cinefórum y trabajo social.

Por lo general, las asignaturas de grado relacionadas con la política social en nuestra disciplina tienen la fama de ser poco entretenidas y el estudiantado las vivencia con cierto desinterés o como una tortura forzosa para superar sus estudios (Meehan, 2021). Los cursos introductorios de política social suelen ser la puerta de entrada para que el alumnado reflexione críticamente sobre sus propios valores y creencias, cuestión que puede producir cierta extrañeza e incomodidad (Leukefeld, 2011; Sinding *et al.*, 2014). Teniendo en cuenta estas dos cuestiones, pensamos que el cinefórum es un buen recurso pedagógico para aprender política social desde un enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Permite adquirir habilidades especializadas y transversales empleando pedagogías cognitivas y no cognitivas incluyendo las dimensiones transformadoras y socioemocionales que ayudan a «configurar la sensibilidad, a promover sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y reflexiones que suscita la película» (Pereira y Urpí, 2005, p. 81). Primero, porque la naturaleza intrínsecamente entretenida del cine puede potenciar el interés, la implicación personal, la reflexividad y el espíritu crítico que favorecen el aprendizaje significativo. Segundo, porque ofrece elementos para mejorar las habilidades comunicativas; reflexionar sobre nuestra sociedad; acercarnos a otras realidades culturales próximas o lejanas; observar problemas humanos; analizar comportamientos ficticios o reales de otras personas, que incitan al autoanálisis; aprender a empatizar con otras personas; cambiar de pensamientos, conductas y actitudes; y escuchar las voces de quienes suelen estar invisibilizadas/os en los medios de comunicación de masas, foros políticos o revistas especializadas (Leukefeld, 2011; Papadaki, 2022; Van Wormer y Juby, 2016). En definitiva, los elementos anteriores son cruciales para ejercer una ciudadanía crítica y activa.

En relación con el trabajo social, además de ilustrar de manera práctica los contenidos teóricos de la asignatura, la potencia del audiovisual radica en su capacidad para crear estímulos visuales y sonoros en el alumnado que conectan más efectivamente con las emociones que, por ejemplo, soportes como el texto escrito o la fotografía (Leukefeld, 2011). Según Shdaimah (2009), esto es crucial para el alumnado que estudia política social porque: 1) le acerca a algunas dificultades que enfrentan las trabajadoras sociales en su ejercicio profesional; 2) favorece que visualice antes de terminar sus estudios cómo funcionan las políticas sociales en el mundo real; 3) puede ayudar a empatizar y comprender las perspectivas y vivencias de las personas a quienes van dirigidas las políticas sociales concretas (buen ejercicio donde los haya para ponerse en la piel de las personas que podrían ser destinatarias de sus futuros esfuerzos profesionales); y 4) puede ser útil para apreciar los

efectos de las políticas sociales (o de su ausencia) en las vidas de las personas, en un entorno grupal y relativamente seguro como el del aula. De este modo pueden amortiguarse o evitarse malestares relacionados con el abordaje de ciertas problemáticas sociales en clase (Lee y Priester, 2014). Además, el estudiantado tiene la oportunidad de reflexionar tanto sobre sus reacciones personales ante la película como sobre su comprensión de las perspectivas de sus compañeros. Los objetivos de aprendizaje del cinefórum en trabajo social deben orientarse a: 1) desarrollar un método que favorezca la reflexión individual y grupal sobre los valores y principios profesionales que rigen nuestra profesión, recogidos en el *Código Deontológico de Trabajo Social* (2012); y 2) fomentar actitudes acordes con dichos valores y principios, ya que estos guían un adecuado comportamiento profesional.

#### 4. Método

Nuestro objetivo general es analizar el cinefórum como herramienta pedagógica para fomentar el interés, la participación y la mirada crítica del alumnado de trabajo social. Como objetivos específicos nos planteamos:

1. Explorar su utilidad para aprender de forma amena el contenido teórico de la asignatura *Introducción a la Política Social*.
2. Valorar si potencia la reflexión y el análisis crítico sobre diversas problemáticas sociales desde un enfoque de derechos humanos.
3. Indagar si favorece el análisis crítico con perspectiva de género.
4. Conocer si fomenta el aprendizaje significativo.
5. Averiguar si promueve el interés del alumnado en profundizar autónomamente sobre las temáticas tratadas durante los debates.

Una vez planteados el objetivo general y los objetivos específicos, a continuación, exponemos detalladamente las películas elegidas para realizar los cinefórum, cómo los condujimos, la descripción del alumnado participante, los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento.

##### 4.1. Elección de las películas

Para diseñar el cinefórum nos orientamos en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que rigen nuestra profesión, entre otros, la igualdad, la libertad y la dignidad humana. Escogimos las películas en base a dos criterios flexibles: a) tenían que guardar relación con los periodos históricos de la política social y debían vincularse a la teoría estudiada en las clases expositivas, y b) los personajes debían ser carismáticos para lograr que el alumnado conectara emotivamente con sus historias de vida. En base a estos dos criterios, escogimos cuatro películas: *Matar a un ruiseñor*, *El Espíritu del '45*, *Concepción Arenal. La visitadora de cárceles* y *Pride*, cuyas características y temáticas describimos en la Tabla 1.

Tabla 1. Selección de películas para el cinefórum planteado en la asignatura Introducción a la Política Social

Título película	Año	Duración	Sinopsis
<i>Matar a un ruiseñor</i>	1962	129 min.	Adaptación cinematográfica de la novela homónima de Harper Lee <i>To Kill a Mockingbird</i> . Ambientada durante la Gran Depresión, muestra la vida de una pequeña población estadounidense. El personaje principal, Atticus Finch, es un abogado que defiende a un hombre negro acusado de violar a una mujer blanca. Temáticas abordadas: estereotipos, prejuicios, discriminación racial en los EUA, Gran Depresión, políticas sociales del <i>New Deal</i> y sus efectos asimétricos, valor de la empatía y deber de apoyar a las personas vulnerables.
<i>El espíritu del '45</i>	2013	94 min.	Documental ambientado en Gran Bretaña tras la II Guerra Mundial. Analiza el espíritu del nuevo socialismo de la posguerra, que se desmantelará a partir de 1979 con la llegada al poder de Margaret Thatcher. Temáticas abordadas: condiciones de vida de la población británica antes y durante la II Guerra Mundial, significado de <i>estado en guerra total</i> , propuestas del <i>Informe Beveridge</i> , puesta en marcha de los cimientos del estado de bienestar británico.
<i>Concepción Arenal. La visitadora de cárceles</i>	2012	80 min.	Película sobre la reformista social española Concepción Arenal, en su faceta como visitadora de cárceles de mujeres. Muestra su lucha para cambiar el concepto sobre las personas delincuentes y sus reflexiones sobre la reforma de las prisiones. Temáticas abordadas: condiciones de vida de las personas presas a finales del s. XIX, papel de las <i>visitadoras amistosas de cárceles</i> , pensamiento revolucionario de Concepción Arenal.

Título película	Año	Duración	Sinopsis
<i>Pride</i>	2014	120 min.	Película ambientada en la Gran Bretaña de 1984. Durante el mandato de Margaret Thatcher el Sindicato Nacional de Mineros convocará una huelga general. Un grupo de lesbianas y gays (LGSM) recaudarán fondos para ayudar a los mineros en huelga y a sus familias de durante el <i>Día del Orgullo Gay</i> . El LGSM ofrecerá soporte económico y moral a comunidad minera del sur de Gales. Temáticas abordadas: aparición de los primeros casos de VIH-SIDA en Gran Bretaña, lucha por los derechos de las personas LGTB, efectos de las políticas sociales regresivas thatcheristas, rol de la ciudadanía para conseguir avances sociales.

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. Realización del cinefórum

El primer día del curso pusimos a disposición del alumnado en la plataforma virtual de aprendizaje de la asignatura el programa mensual (febrero a mayo) del cinefórum junto a un enlace para ver las películas en línea. Tres semanas antes de cada cinefórum suministramos la *Ficha de trabajo* de la película, compuesta por una ficha técnica del *film* (véase una muestra en la Tabla 2) y una guía para visualizar y reflexionar sobre la película (véase una muestra en la Tabla 3). El objetivo fue despertar la curiosidad del alumnado, favorecer el análisis durante el visionado y el posterior debate de la película. La corta duración de nuestras clases impidió realizar los cinefórum a la manera tradicional: ver la película y discutirla a continuación. Suplimos este contratiempo pidiendo al alumnado que visualizara las películas en casa para debatirlas luego en clase. Un punto a favor de esta decisión, especialmente si las películas tienen una fuerte carga emocional, es que puede evitarse tener que reencauzar la actividad en el aula del *modo espectador* hacia al *modo alumno* (Shdaimah, 2009). Para aprovechar los cinefórum al máximo, los programamos inmediatamente después de impartir los contenidos teóricos con que se relacionaban.

Tabla 2. Ficha técnica de la película *El espíritu del '45*

FICHA TÉCNICA	
Título original	The Spirit of '45
Año	2013
Duración	94 minutos
Dirección	Ken Loach
Guion	Ken Loach
Música	George Fenton
Reparto	Coral (documental). Tony Benn, Julian Tudor Hart, Tony Mulhearn, Dai Walters, Inly Thomson, Raphie de Santos, Sam Watts, Harry Keen...
Productora	Fly Film Company/Sixteen Films/Film4
Género	Documental sobre historia y política/Década de 1940
Sinopsis	Documental ambientado en Gran Bretaña tras la Segunda Guerra Mundial. Analiza el espíritu del nuevo socialismo de la posguerra (1945-1951) que se desmantelará a partir de 1979, con Margaret Thatcher.
Premios	2013. British Independent Film Awards: Nominada a mejor documental.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Filmaffinity. España. *El espíritu del '45*. <https://ir.uv.es/hquEk6B>

Tabla 3. Guía de reflexión *El espíritu del '45*

Objetivos	Reflexiones
Objetivo 1. Introducir los valores y principios que rigen el trabajo social	a) ¿Qué valores del trabajo social refleja la película como principios rectores de la <i>nueva sociedad</i> que se quería construir en Gran Bretaña tras la II Guerra Mundial?
Objetivo 2. Relacionar contenidos teóricos y prácticos	b) Identifica qué expectativas sociales había tras la II Guerra Mundial en Gran Bretaña. c) Según Beveridge, la sociedad británica de principios de la década de 1940 sufría cinco grandes males. Identifica los que aparecen reflejados en la película. d) Trata de reconocer qué personajes históricos salen en la película y su rol durante este periodo (en relación con las políticas sociales). e) ¿Qué rasgos del naciente estado de bienestar refleja la película?

Objetivos	Reflexiones
Objetivo 3. Implicar personalmente al alumnado	f) Reflexiona sobre las condiciones de vida de la clase trabajadora mostradas en la película. g) Identifica qué problemáticas sociales ilustra la película y qué sensaciones te despiertan. h) Elige al personaje cuyo testimonio te haya impresionado más y explica por qué. i) ¿Qué significado pueden tener el color (B/N), la música y los planos empleados en la película? ¿Qué sensaciones te despiertan?

Fuente: elaboración propia.

Compensamos la asistencia y participación en cada cinefórum con 0.25 puntos por cada sesión (N=4), que contabilizaron un 10 % de la nota final de la asignatura. Tras cada cinefórum realizamos una prueba escrita de respuestas abiertas para evaluar el nivel de comprensión adquirido por el alumnado, a las que asignamos un 20% de la nota final de la asignatura. El tamaño del aula donde impartimos nuestra asignatura es pequeño y solo acomoda a 60 personas sentadas en hilera, por lo que fue complicado organizar el mobiliario de forma circular o en pequeñas agrupaciones para facilitar la interacción *cara a cara*. Pensamos que este inconveniente evitó la participación de todo el alumnado.

### 4.3. Participantes

Realizamos este estudio con alumnado de la asignatura *Introducción a la Política Social*, impartida en segundo curso del Grado en Trabajo Social, en la Universitat de València (curso académico 2017-2018). El alumnado pertenecía al grupo con docencia impartida en lengua valenciana.

Consideraciones éticas: dada la relación de poder asimétrica que se establece en el marco de las asignaturas entre profesorado y alumnado, invitamos al alumnado a participar en el estudio después de evaluar la actividad del cinefórum. Antes de recabar los datos, subrayamos que la participación era voluntaria y que respetaríamos el anonimato, por lo que el cuestionario no recogería los nombres o apellidos. Indicamos que solo utilizaríamos los datos obtenidos con fines pedagógicos e investigadores, y que no percibiríamos compensación económica tras publicar los resultados del estudio. Explicamos, que la participación implicaría obtener su consentimiento informado marcando una casilla para este propósito en el cuestionario. Esta información se incluyó en la cabecera del cuestionario. Por último, explicamos que entregaríamos un cuestionario a cada alumno o alumna y que, una vez transcurridos 30 minutos, habiéndolo respondido o no, debían depositarlo boca abajo en una mesa dispuesta para tal efecto. El objetivo fue evitar coaccionar al alumnado para que participara. Recolectamos los datos en horario lectivo en dos sesiones entre mayo y junio de 2018. En total, repartimos cuestionarios a 45 estudiantes, de los que solo 42 respondieron. La Tabla 4 resume la distribución de los participantes, en función de la edad y de su identificación respecto al género.

Tabla 4. Variables sociodemográficas participantes

Variabes participantes	N	%
<i>Edad en años</i>		
19	15	35.7
20	14	33.3
21	5	11.9
22	1	2.4
23	3	7.1
25	2	4.8
38	1	2.4
N/C	1	2.4
Total	42	100
<i>Identificación de género</i>		
Mujer	33	78.6
Hombre	4	9.5
Binario	1	2.4
Agénero	1	2.4
Total	42	100

Fuente: elaboración propia.

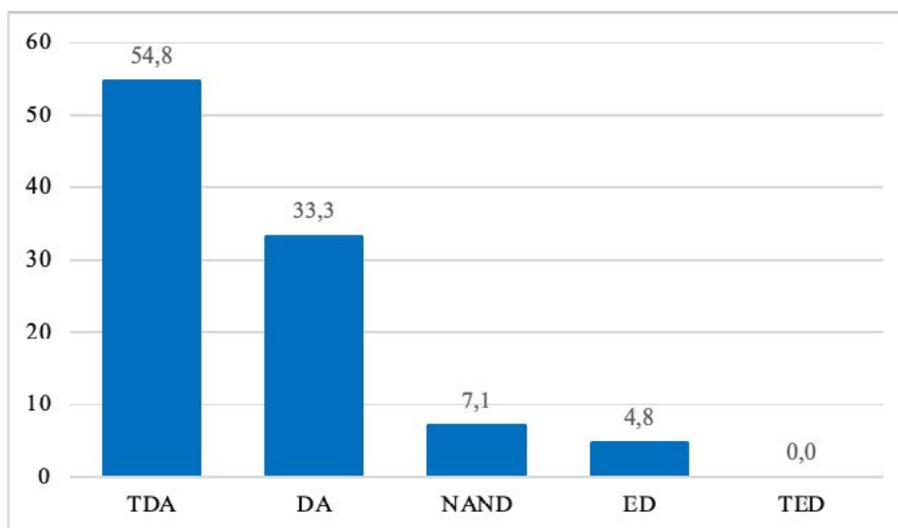
#### 4.4. Instrumentos de recogida de datos y procedimiento

Los datos de este estudio se recogieron mediante un cuestionario autoadministrado de trece preguntas. Doce de ellas fueron de tipo cerrado y una de tipo abierto. Para las de tipo cerrado empleamos una escala de Likert de cinco niveles (totalmente de acuerdo [TA]; de acuerdo [DA]; ni de acuerdo, ni en desacuerdo [NAND]; en desacuerdo [ED]; totalmente en desacuerdo [TD]). La pregunta de tipo abierto se incluyó con el objetivo de reunir propuestas de mejora de la actividad.

#### 5. Resultados y discusión

Al inicio de este artículo explicábamos que el alumnado de trabajo social que se enfrenta por primera vez al estudio de la política social frecuentemente lo hace con extrañeza y observa esta asignatura como un trámite forzoso que ha de superar. Leukefeld (2011) utiliza la metáfora del *paso por el gulag* para referirse a la mala fama de esta asignatura. Teniendo esto en cuenta, nuestro primer objetivo específico fue explorar la utilidad del cinefórum para *enganchar* a nuestro alumnado a que aprendiera el contenido teórico de la asignatura de forma amena. Los resultados plasmados en la Gráfica 1 muestran que tras haber cursado la asignatura la mayoría del alumnado (88.1%) valoró la actividad como una herramienta provechosa y placentera para aprender. Hay que destacar que en la pregunta abierta del cuestionario una participante contestó: «ver cómo los conceptos se quedan más claros después de las películas ha sido lo mejor». Su testimonio ilustra las potencialidades pedagógicas del cinefórum para estimular el aprendizaje significativo, pues la nueva información aportada durante esta actividad cobra significado al relacionarse con conocimientos previos tratados en las clases teóricas (Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021). De los 42 participantes, tres se mostraron neutrales y solo dos opinaron que el cinefórum no les pareció ameno para aprender.

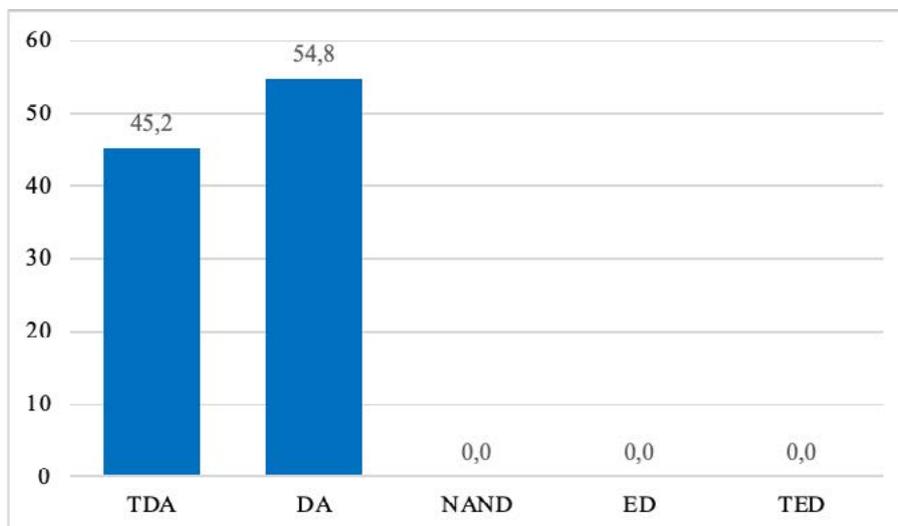
Gráfica 1. Valoración del cinefórum como herramienta amena de aprendizaje %



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

En nuestro estudio nos planteamos si, además de potenciar el aprendizaje del contenido teórico de nuestra asignatura, el cinefórum puede propiciar la reflexión crítica de las problemáticas sociales desde un enfoque de derechos humanos (segundo objetivo específico); pues este es uno de los fines de aprendizaje plasmados en la guía docente de nuestra asignatura, en la que, además, se hace hincapié en estimular al estudiantado en el ejercicio de la ciudadanía activa a través de la participación política y la defensa de los derechos humanos. Los resultados reflejados en la Gráfica 2 indican que la totalidad del alumnado valoró muy positivamente el cinefórum como herramienta para cultivar el pensamiento crítico sobre las problemáticas sociales desde un enfoque de los derechos humanos.

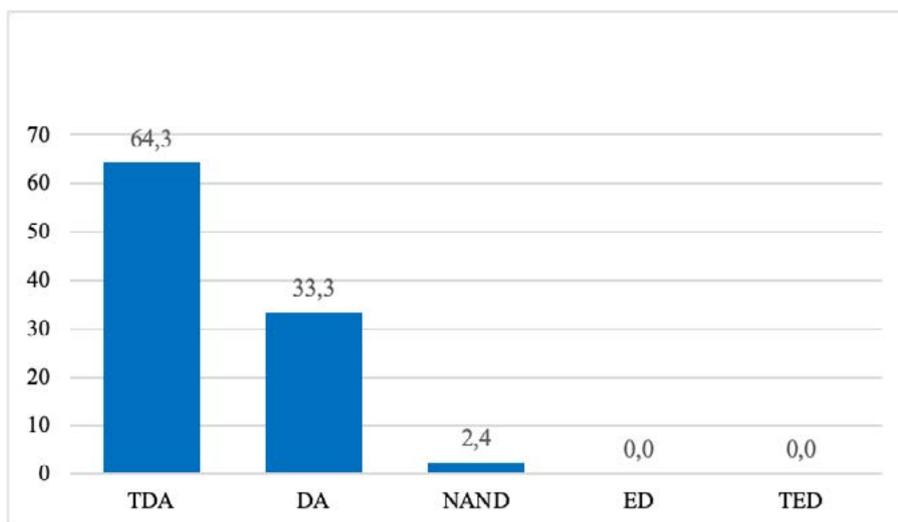
Gráfica 2. Valoración del cinefórum análisis crítico de problemáticas sociales desde un enfoque de derechos humanos %



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

En referencia a la pregunta sobre si el cinefórum impulsa la reflexión y el análisis crítico con perspectiva de género (objetivo específico 3), la Gráfica 3 ilustra que, excepto una persona que se mostró neutral, el resto del alumnado participante opinó afirmativamente.

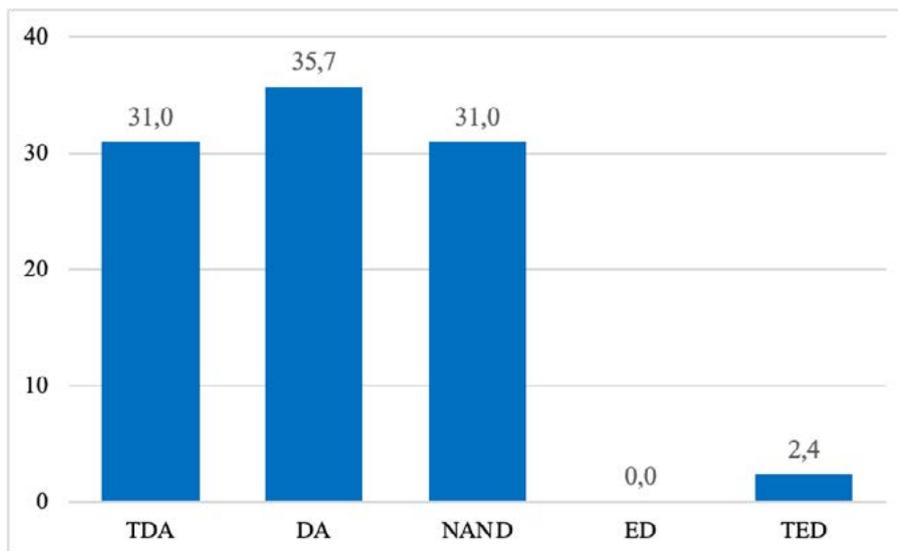
Gráfica 3. Valoración del cinefórum para reflexionar y analizar críticamente con perspectiva de género %



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

En lo tocante al cuarto objetivo específico de nuestro estudio (averiguar si el cinefórum potencia el aprendizaje significativo), encontramos una gama ligeramente diversa de opiniones al respecto, reflejadas en la Gráfica 4. La respuesta de la mayoría del alumnado participante fue bastante positiva (66.7%), mostrándose trece participantes neutrales (31%) y uno «totalmente en desacuerdo». No obstante, este participante destacó lo siguiente en la pregunta de respuesta abierta del cuestionario: «[el cinefórum] no me ha ayudado a replantear, pero sí a afianzar criterios». Interpretamos que, en este caso, hubo aprendizaje significativo pues, gracias a la participación en el proceso instruccional, este participante ajustó sus esquemas mentales relacionando los conocimientos nuevos (adquiridos en el cinefórum) con otros previos y esto le permitió asignar significado a lo aprendido («afianzar criterios») para usarlo en otros contextos (Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021).

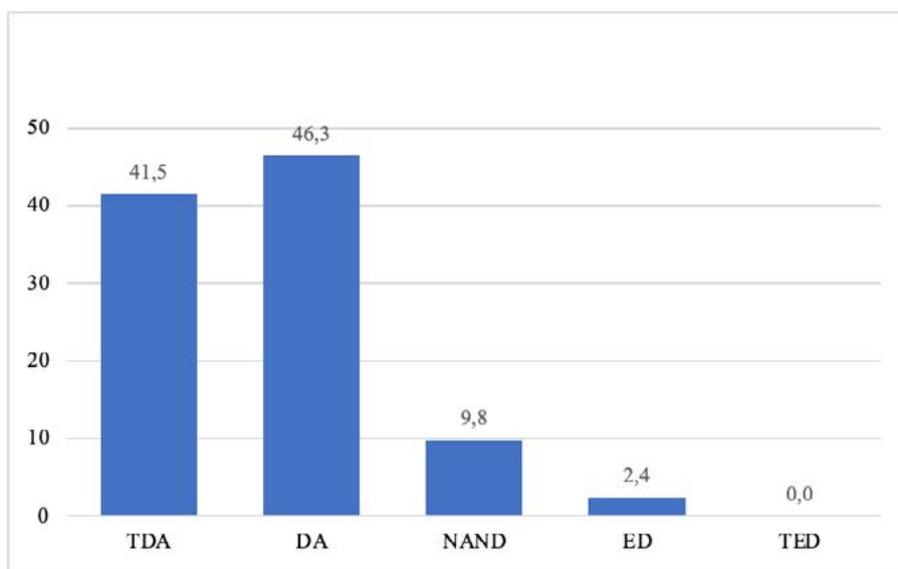
Gráfica 4. Valoración del cinefórum para el aprendizaje significativo %



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

Finalmente, con el objetivo específico quinto nos propusimos conocer si el cinefórum sirve para profundizar autónomamente en el estudio de las temáticas tratadas en la asignatura. La Gráfica 5 evidencia que la mayoría del alumnado participante (87.8%) consideró que la actividad despertó su curiosidad para indagar en la materia por su cuenta. Es más, una alumna respondió lo siguiente a la pregunta abierta del cuestionario: «el cinefórum me ha animado a leer el libro [en el que se basa la película *Matar a un ruiseñor*]». Cuatro participantes se mostraron neutrales (9.8%) y uno estuvo en desacuerdo (2.4%).

Gráfica 5. Valoración del cinefórum para potenciar el trabajo autónomo %



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

En el apartado de metodología de este artículo recogimos las cuestiones relacionadas con la dinamización de los cinefórum. Explicamos que, tras debatir cada película, realizamos una prueba escrita para valorar el aprendizaje alcanzado por el alumnado en esta actividad. Al evaluar algunas de ellas advertimos detalles y fechas de eventos relacionados con las películas vistas que no se trataron en el debate. Interpretamos esto positivamente porque muestra que parte del alumnado se interesó en investigar y aprender por su cuenta cuestiones que iban más allá de lo estrictamente tratado en los debates. Otros estudiantes comentaron de manera informal que se habían animado a visualizar otras películas relacionadas con las temáticas propuestas para los cinefórum. Asimismo, algunos estudiantes sugirieron películas que consideraron interesantes para utilizar en nuestra asignatura. Por ejemplo, en la pregunta abierta del cuestionario una alumna recomendó varios títulos e, incluso, dónde visualizarlos.

## 6. Conclusiones

Este trabajo muestra las potencialidades pedagógicas del cinefórum en los estudios universitarios de trabajo social, desde un enfoque de los ODS. La mayoría de nuestro alumnado valoró la utilidad de esta actividad para aprender la asignatura de forma amena, conectando las películas y la teoría. Destacaron que el cinefórum promovió el espíritu crítico, la implicación personal, la empatía y la reflexividad. Actitudes, sin duda, que deben formar parte del acervo humano de los trabajadores y trabajadoras sociales del futuro. El cinefórum es, además, una estrategia para educar espectadores y espectadoras competentes que sepan interactuar e interpretar los mensajes que ofrece el audiovisual, sus modos de informar sobre el mundo y las formas en que lo construye. Ofrecemos algunas aportaciones de utilidad para quienes usen o hayan pensado usar el cinefórum en sus clases. Primero, el cinefórum como recurso pedagógico debe apoyar los objetivos curriculares. Así, ha de planificarse con un propósito claro, comprensible para el alumnado, y es preferible escoger películas relacionadas con conceptos que se trabajarán en la asignatura. Segundo, hay que considerar que el aspecto lúdico del cinefórum no es sinónimo de un día de vacaciones para el profesorado ni para el alumnado. Para que el cinefórum cumpla sus objetivos sugerimos preparar al alumnado, por ejemplo: revisando la teoría e incidiendo en los aspectos que posteriormente podrá apreciar en las películas; proporcionando una guía de visualización que se discutirá previamente para guiar después el debate; y animándolo a buscar información sobre la película antes de verla. Tercero, vivimos en contextos multipantallas caracterizados por la inmediatez, la velocidad y la multitarea, que dificultan cultivar actitudes indispensables para el aprendizaje como, la perseverancia, la paciencia y la reflexividad. Por eso pensamos que detenerse a ver y discutir detalladamente una película en el aula es un ejercicio que, además de motivar a que se vea más cine, promueve estas actitudes.

La formación en comunicación audiovisual también es una asignatura pendiente entre quienes nos dedicamos a la educación. Formarnos audiovisualmente depende de factores internos (p.ej.: voluntad e interés personal) y externos (p.ej.: disponibilidad de cursos especializados). Consideramos, entonces, que los centros de formación permanente e innovación educativa universitaria deberían ofrecer cursos de comunicación audiovisual orientados a la mejora docente.

Este trabajo contiene algunas limitaciones, fundamentalmente, debido a la pequeña muestra en que aplicamos la experiencia de innovación educativa del cinefórum. También, que el estudio se realizó en un contexto previo a la pandemia de COVID-19 y que, a raíz de esto, se ha potenciado el uso de los entornos tecnológicos que han transformado los modos de enseñar y aprender. No contamos con datos posteriores a la pandemia que nos permitan hacer grandes generalizaciones sobre el cinefórum. Sin embargo, con las clases en formato híbrido percibimos cierta falta de interés en el alumnado que participó desde su casa en esta actividad. También, entre el alumnado del curso pasado, aunque este se impartió de forma presencial. Sin embargo, nuestras reflexiones siguen siendo válidas en el contexto actual e iluminan un objeto de estudio poco investigado en la enseñanza del trabajo social.

Ahora sí: ¡que se apaguen las luces, que suba el telón y que empiece la función!

## Agradecimientos

Al alumnado que participó en el estudio, a los/as revisores/as de este artículo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24 (marzo), 25-34. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C24-2005-05>
- Aguaded, I., y Ortiz-Sobrino, M. A. (2022). La educación en clave audiovisual y multipantalla. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 31-39. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31454>
- Almendro Padilla, C., Suberviola Collados, V., y Costa Alcaraz, A. M. (2006). Metodología de utilización del cine-forum como recurso docente en bioética. En Casado da Rocha, A., y Astudillo Alarcón W., *Cine y medicina en el Final de la vida*, pp. 77-86. Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- Baque-Reyes, G. R., y Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 58(vol.6, núm.5), 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barroso Osuna, J. M., Cabero Almenara, J., y Valencia Ortiz, R. (2020). Visiones desde la Neurociencia-Neurodidáctica para la incorporación de las TIC en los escenarios educativos. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, (1), 7-22. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.2>
- de la Sierra Morón, S. (2017). El marco jurídico de la educación audiovisual. *Academia: La Revista del Cine Español*, 227, 20-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325293>
- de Santiago, P., y Orte, J. (2021). *El cine en 7 películas. Guía básica del lenguaje cinematográfico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Fleischer, L. (2017). "Her anger frightens me!" Using group-work practice principles and feature films in teaching clinical practice in mental health. *Social Work with Groups*, 41(4), 244–258. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1326361>
- Gobierno de España. Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. <https://ir.uv.es/4u6Nsb9>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y post modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Head, B. A., y Smith, L. C. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life y Palliative Care*, 12(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>
- Keddell, E. (2011). A constructionist approach to the use of arts-based materials in social work education: Making connections between art and life. *Journal of Teaching in Social Work*, 31(4), 400–414. <https://doi.org/10.1080/08841233.2011.597678>
- Lee, E. O., y Priester, M. A. (2014). Who is the help? Use of film to explore diversity. *Affilia: Journal of Social Work and Women*, 29(1), 92–104. <https://doi.org/10.1177/0886109913509545>
- Leukefeld, S. (2011). Using internet-based videos as pedagogical tools in the social work policy classroom. *Advances in Social Work*, 12(2), 318-328. <https://doi.org/10.18060/1871>
- Liles, R. E. (2007). The Use of Feature Films as Teaching Tools in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4), 45-60. [https://doi.org/10.1300/J067v27n03\\_04](https://doi.org/10.1300/J067v27n03_04)
- Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 10(20), 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- Meehan, P. (2021). Water Into Wine: Using Social Policy Courses to Make MSW Students Interested in Politics. *Journal of Social Work Education*, 57(2), 357-371. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1671256>
- Ortega-Mohedano, F., y Pinto-Hernández, F. (2021). Predicción del bienestar sobre el uso de pantallas inteligentes de los niños. *Comunicar*, 66, 119-128. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-10>
- Papadaki, V. (2022). Seeing diversity through the lens of 'Portrait of a Lady on Fire'-Use of film in the COVID-19 era. *Social Work Education*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2038127>
- Pereira Domínguez, M. d. C., y Urpí Guercia, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista de estudios de juventud*, 68, 73-90. [http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68\\_7.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_7.pdf)
- Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Paidós.
- Pérez-Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31), 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537638>
- Shdaimah, C. (2009). The power of perspective: Teaching social policy with documentary film. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/08841230802238161>
- Sinding, C., Warren, R., y Paton, C. (2014). Social work and the arts: Images at the intersection. *Qualitative Social Work*, 13(2), 187-202. <https://doi.org/10.1177/1473325012464384>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?*. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)
- UNESCO. (2018). *Education for Sustainable Development and the SDGs. Learning to Act, Learning to Achieve*. <https://ir.uv.es/bW274gu>
- Van Wormer, K., y Juby, C. (2016). Cultural Representations in Walt Disney Films: Implications for Social Work Education. *Journal of Social Work*, 16(5), 578-594. <https://doi.org/10.1177/1468017315583173>
- Wehbi, S. (2015). Arts-informed teaching practice: Examples from a graduate anti-oppression classroom. *Social Work Education*, 34(1), 46-59. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.937417>
- Zickler, E., y Abbott, A. (2000). "The subjective necessity": Literature and the social work curriculum. *Journal of Teaching in Social Work*, 20(3-4), 63-79. [https://doi.org/10.1300/J067v20n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J067v20n03_06)