

“Odio nacional”: *Black Mirror* como herramienta para el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Básico

Javier Gallardo Martín-Poveda¹

ISEN FP (Cartagena).

Resumen

En el presente artículo, a través del análisis de resultados de una intervención didáctica realizada en segundo curso de Formación Profesional Básica (FPB) durante el curso 2021/2022, se analiza el potencial didáctico de la serie *Black Mirror* para la enseñanza de los contenidos del Módulo de Comunicación y Sociedad II, así como para el trabajo de valores fundamentales y competencias transversales del ciclo.

En relación con esta cuestión, se realiza una reflexión acerca de la búsqueda de vías de conexión entre contenidos e intereses del alumnado como una necesidad básica en el ámbito educativo, cuestión que adquiere una relevancia aún mayor en los módulos de Comunicación y Sociedad de la FPB.

Palabras clave: Formación Profesional, *Black Mirror*, intervención didáctica, Comunicación y Sociedad.

Abstract

This article is focused on the analysis of the results from a didactical intervention developed in the 2021/2022 school year into the Communication and Society Module from the Basic Vocational

¹ jgallardo@isen.es, ISEN Formación Profesional (Cartagena).

Citar como Gallardo-Martín-Poveda, J. <https://www.iralis.org/app/ficha22357>

Education.

Through this exposition and analysis, it is shown the Black Mirror's educational power to teach the contents of Communication and Society Module besides the transversal skills.

Further, we consider the need of seeking ways to connect contents and student's interests in the educational field.

Keywords: Vocational Education, Black Mirror, didactical intervention, history teaching.

Introducción

La inclusión de los productos de la industria audiovisual dentro del paquete de herramientas docentes debería ser una realidad consolidada dentro del panorama educativo del siglo XXI. Lo cierto es que, por mucho que existan reticencias ante el uso del cine, las series o los contenidos audiovisuales en cualquiera de sus variantes, dichos productos culturales, forman parte de la realidad de nuestros discentes y constituyen una potente vía de acceso a la necesaria contextualización del aprendizaje.

Sin la forja de puentes que nos permitan comunicarnos con nuestro alumnado para asegurar su participación activa en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje, nuestra labor como docentes queda, en el mejor de los casos, limitada a la transmisión de conocimientos sin apenas interés para la audiencia, eliminando la posibilidad de alimentar la propia maquinaria interna del alumnado que corresponde con su propia motivación y que resulta esencial para alcanzar el deseado aprendizaje significativo.

El cine como recurso didáctico

La bibliografía sobre la utilización del cine como recurso didáctico,

especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, cuenta con un amplio desarrollo. Excede los límites del presente artículo la realización de una revisión exhaustiva de los aportes que, con cada investigación, se han realizado a la materia, pues existen estudios cuyo marco permite una mayor precisión en este sentido². A este respecto, resulta más útil señalar algunos de los estudios más relevantes en relación con nuestro objeto de análisis, ocupando este lugar destacado los estudios de Kracauer, Ferro, Sorlin, Burke, Rosensons, Toplin, así como de Hueso o Flores.

Lo cierto es que, existiendo gran disparidad conceptual entre las diferentes teorías existentes, las principales discrepancias se articulan alrededor de la relación existente entre la propuesta audiovisual y el análisis histórico de la misma. Estas discrepancias exceden de nuevo los límites del presente artículo, por lo que, con un interés aclaratorio, concluimos esta cuestión con unas palabras de Caparrós (2007) con las que coincidimos plenamente y que están directamente relacionadas con nuestro análisis: “Resulta evidente, pues, que el arte de las imágenes fílmicas es un testigo implacable de la Historia Contemporánea, como medio de investigación y material para la enseñanza de esta asignatura o interdisciplinaria con otras.”(p. 29), es en este “testigo implacable” donde radica nuestro interés pues, en el presente artículo, se analiza el contenido fílmico como un “reflejo distorsionado” de los problemas de nuestra sociedad.

Además de las discrepancias señaladas en los párrafos anteriores, el cine posee una serie de cualidades y características sobre las que existe un acuerdo común. Se trata de una expresión artística ampliamente desarrollada que cuenta con un volumen de producción inmenso y en constante crecimiento. Además, a diferencia de otras disciplinas, las obras audiovisuales poseen el respaldo de la ciclópea industria cinematográfica que invierte grandes sumas monetarias en desarrollar, publicitar y distribuir dichas obras.

² Vid. Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, 1, 25-35. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.04> ; Romano, S. (1996). Cine e Historia. *Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia. Estudios: Centro d' Estudios Avanzados*, 6, 131-141. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391681.pdf> y Fernández, R. I. Soriano, I. L. (2006). Historia y cine. *Clío: History and History Teaching*, 32(1), 1-22. <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.pdf>

Al margen de las evidentes diferencias que podemos encontrar en el interior del “mundo del cine” en cuanto a enfoque, producción, intencionalidad, etc., queda patente que la producción artística de esta disciplina tiene un carácter mucho más democratizado que el de otras ramas artísticas, siendo un espectáculo de masas cuyo lenguaje es conocido en todo el mundo.

Este poder democratizador, así como el amplio impacto del cine en nuestra sociedad, queda patente no solo en las cifras de recaudación de *blockbusters* como los producidos en el seno del Universo Cinematográfico Marvel, sino que podemos observarlo en casos mucho más curiosos, como la expectación y debate que generó una obra como *Madre!* de Darren Aronofsky, teniendo en cuenta que este film está orientado hacia un público mucho menos mayoritario, ya que necesita de un esfuerzo consciente por parte del espectador para su comprensión, cuestión clara para la crítica como nos indica José Seoane (2020) al señalarnos que: “Existe, pues, una cierta correlación entre las reseñas, sean estas positivas o negativas: la irracionalidad de la trama, la exuberancia de su presentación formal y la aparente codificación simbólica de su significado se presentan como los tres pilares sobre los que los espectadores de *Madre!* deben construir su experiencia cinematográfica” (p. 93).

Resulta evidente que, este gran impacto del cine también afecta a la realidad de nuestro alumnado, generando fascinación y predisposición, como señalan Gorgues y Goberna (1978), lo que facilita mantener la atención y la implicación del alumnado en el aula.

Otra de las cualidades del cine como herramienta didáctica es su capacidad para ofrecer una composición mucho más comprensible de elementos o ideas que, de otra manera, difícilmente podríamos relacionar de forma visual al mismo tiempo. En este sentido, el cine en el aula, junto con otras disciplinas artísticas como el cómic, “...se convierte en un facilitador de la enseñanza y del aprendizaje, genera aproximaciones sucesivas y pone en relación los conceptos de manera evidente, incluso manteniendo la simultaneidad o contemporaneidad a partir de la edición y el montaje” (Radetich, 2011, p. 83). El gran potencial de esta cualidad es evidente, permitiéndonos mostrar al alumnado de manera sencilla una enorme variedad de cuestiones (valores, ideas, hechos...) relacionadas de manera que se refuercen los elementos que queremos trabajar.

Por último, destaca la variedad, en crecimiento constante, de títulos audiovisuales a disposición del docente para su utilización en el aula. La enorme diversidad de temas y enfoques que encontramos en estas obras puede

resultar una potente herramienta para trabajar con el alumnado de cualquier nivel educativo un sinfín de cuestiones, como respalda la cada vez más amplia bibliografía al respecto. Ejemplo de ello son propuestas innovadoras como la de Victor Sánchez (2021), en la que se plantea la utilización del film de la productora japonesa *Studio Ghibli*, “La guerra de los mapaches de la era Pompoko” en al aula universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, como herramienta didáctica para trabajar contenidos propios de las Ciencias Sociales, o el análisis de Vicente Moleón (2021) sobre las producciones de *Disney* para el trabajo de los valores animalistas en el aula de primaria.

El potencial didáctico de Black Mirror

Sin ninguna duda, nos encontramos en la etapa de mayor impacto en la producción audiovisual por parte de plataformas digitales como *Netflix*, *HBO* o *Amazon Prime Video*. La serie *Black Mirror* es un buen ejemplo de esta realidad, pues este producto, desde la adquisición de sus derechos por parte de *Netflix*, “...ha cosechado un éxito de crítica y audiencia desde su estreno” (Cerdán, 2018, p. 37), generando además cierto interés en el mundo académico³.

Este interés no es de extrañar ya que esta serie, creada por Charlie Brooker en 2011, nos permite observar realidades distópicas muy cercanas, trascendiendo el mero disfrute, “Black Mirror, más allá de ser una obra de entretenimiento, es una serie que ha explorado, a través de ficciones ubicadas en futuros no demasiado lejanos, los efectos nocivos que tiene, o podría llegar a tener, la tecnología sobre nuestra vida” (Mayor, 2018, p.1).

El elemento constante en la serie, existencia de tecnología futurista en sociedades distópicas pero muy cercanas a la nuestra, brinda al docente la

³ Existen multitud de estudios que analizan la serie, o partes de la misma, desde diferentes perspectivas. Vid. Soto, G. E. (2016). Black Mirror, McLuhan y la era digital. *Razón y palabra*, 20(94), 884-902. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199547464052.pdf>; Cigüela, J., & Martínez, J. (2014). El imaginario social de la democracia en Black Mirror, *Revista Latina de Sociología*, 4, 90-109. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14488/RLS_2014_4_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y; Díaz, S., & Gómez, C. (2017). Black Mirror: Cartografías de la identidad en la era multipantalla. *Razón y Palabra*, 21(97), 248-282. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199552192014.pdf>

oportunidad de trabajar una enorme variedad de contenidos, así como otras cuestiones básicas, dentro del aula.

A modo de ejemplo de este potencial, en los siguientes apartados, se expone una intervención educativa utilizando el capítulo “Odio Nacional” en el Módulo de Comunicación y Sociedad II de FPB.

Grupos para la intervención: Formación Profesional Básica (FPB)

La presente intervención se llevó a cabo en el marco específico del segundo curso de Formación Profesional Básica (FPB).

La propia FPB, así como el alumnado que cursa los ciclos formativos que la comprenden, posee unas características particulares a tener en cuenta a la hora de realizar y analizar cualquier intervención en el aula.

Estos ciclos nacieron con la llegada de la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), iniciando su andadura durante el curso 2014-2015 para sustituir a los anteriores Programas de Cualificación Profesional (PCPI). La idoneidad de esta nueva formación se ha analizado desde su aparición, dando lugar a multitud de reflexiones docentes⁴.

La FPB ofrece una “segunda oportunidad” para el alumnado al que, por uno u otro motivo, el sistema educativo no ha sabido dar una adecuada respuesta durante su estancia en la Educación Secundaria Obligatoria. Los requisitos para el acceso a esta enseñanza ponen de manifiesto este fracaso, destacando la necesidad de contar con la propuesta, por parte del equipo docente, de derivación a esta enseñanza tras haber cursado el primer ciclo de la ESO o, excepcionalmente, el segundo curso de esta enseñanza.

⁴ Vid. Bello, M. T., & Carabantes, I. (2015). Una formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. *Fórum Aragón*, 15, 68-70. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6351345.pdf>; Amores, F. J., & Ritacco, M. (2015). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2377>; Collados, R. N. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB): Una visión crítica. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 56-60. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4754505.pdf>

Lo que resulta evidente es que, como señalan Sarceda-Gorgoso, M. y Barreira-Cerqueiras (2020) nos encontramos ante: “un colectivo especialmente vulnerable que precisa de una adecuada respuesta del sistema educativo a su derecho a una educación inclusiva que le permita alcanzar los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título y, así, favorecer su incorporación al mercado de trabajo” (p. 321).

Si además de estos resultados de aprendizaje, añadimos, como señala el Real Decreto 127/2014, la necesidad de adquisición de competencias transversales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las relacionadas con las TIC y la Educación Cívica y Constitucional, así como el fomento de valores fundamentales como la igualdad, la prevención de la violencia de género, la libertad, la justicia, etc., el volumen de cuestiones a tratar se vuelve tan grande que su desarrollo completo en el aula se transforma en una tarea casi imposible de cumplir si se quieren trabajar además todos los contenidos de cada uno de los módulos del ciclo.

Por otro lado, los módulos de Comunicación y Sociedad, I y II, en los que se inscribe la propuesta de intervención desarrollada en estas páginas, presentan el hándicap de ser los principales depositarios, junto con los módulos de Ciencias Aplicadas (I y II), de la responsabilidad en la adquisición por parte del alumnado de la base competencial que les garantice alcanzar los objetivos básicos de la ESO, así como de la inclusión del trabajo en valores. Además, como señala Ciriza-Mendivil (2021), otro problema de gran importancia en relación con estos módulos es: “el desarrollo excesivo y casi inabarcable del currículum de estas disciplinas que, en muchos casos, es la mera adaptación resumida del currículum de la ESO” (p. 52).

Una última cuestión a tener en cuenta es la falta de interés que, por norma general, presenta nuestro alumnado hacia los contenidos de nuestras materias. Como señalan María Teresa Bello e Isabel Carabantes (2015), nuestros alumnos: “no saben dónde vienen, no quieren estudiar, no quieren estar dos años y piensan que lo único importante es el taller” (p.69), esta afirmación nos recuerda que nos encontramos ante un alumnado que no ha obtenido buenos resultados durante la ESO y que, si muestran interés por algunos módulos, será en la mayoría de los casos por lo que tienen una orientación técnica, pues perciben una relación más directa de los mismos con el mundo laboral, entiendo los módulos comunes como una prolongación de la ESO, ajenos por completo al mundo del trabajo.

De esta realidad, se deriva que, para dar una respuesta lo más adecuada posible a nuestro alumnado, el profesorado de Comunicación y Sociedad, debe tratar de utilizar todos los recursos que estén a nuestro alcance para optimizar nuestras sesiones. Valiéndonos, como en el presente caso, de intervenciones innovadoras que nos permitan trabajar muchas cuestiones al mismo tiempo, haciéndolas además atractivas para nuestro alumnado.

Objetivos

Los objetivos principales de esta propuesta son:

- Mostrar las posibilidades del uso del cine como herramienta didáctica en el marco de la FPB.
- Trabajar, de manera conjunta y efectiva, los siguientes contenidos básicos del Módulo de Comunicación y Sociedad II:
 - Las preocupaciones de la sociedad actual: Igualdad de oportunidades, medioambiente y participación ciudadana.
 - La revolución de la información y la comunicación. Los grandes medios: características e influencia social.
 - El mundo globalizado actual.
 - El cine y el cómic como entretenimiento de masas.
 - Resolución de conflictos.
 - Tratamiento y elaboración de información para actividades educativas.
 - La exposición de ideas y argumentos.

Metodología

La presente intervención se llevó a cabo en el marco específico del Módulo de Comunicación y Sociedad II de Formación Profesional Básica (FPB) durante el primer trimestre del curso 2021/22.

La actividad se desarrolló a lo largo de tres sesiones realizadas durante la misma semana con el grupo seleccionado.

Dicho grupo, que ha servido como sujeto de estudio para la presente intervención educativa, corresponde al segundo curso del título de Profesional Básico en Servicios Administrativos. Este agrupamiento, presenta un número REIF, 2022, 7, 73-88 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

reducido de solo 11 alumnos/as, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años.

La línea metodológica de la actividad destaca por su carácter constructivista, poniendo el foco de interés sobre el trabajo del alumnado y dejando al docente como un “orientador” en el proceso de construcción del aprendizaje por parte del discente.

La metodología activa elegida para llevar a cabo esta intervención es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que como nos indican Patricia Morales y Victoria Landa (2004): “... es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución.” (p. 152).

Por otro lado, el fomento del pensamiento crítico, así como el debate en el aula han sido dos elementos esenciales para el correcto desarrollo de esta actividad.

Además, hemos puesto especial énfasis en el trabajo colaborativo para resolver los problemas planteados, ya que, como señala Pére Pujolàs (2008): “El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares.” (p. 37). En este punto, resulta necesario señalar que, durante el desarrollo de las sesiones, se han utilizado distintas agrupaciones, trabajando inicialmente de manera individual y posteriormente en gran grupo.

En cuanto a la parte técnica, la utilización de la plataforma *Google classroom* así como la posibilidad de generar documentos colaborativos que nos ofrece, han resultado de gran utilidad para la intervención.

Documento de trabajo “Odio nacional”

Responde a las siguientes cuestiones razonando tus respuestas:

- ¿Cuál consideras que es el tema principal?
- ¿Puedes señalar algún tema secundario? Indícalo.
- ¿Qué te ha parecido el capítulo? Contesta con sinceridad.
- ¿Te resulta interesante que se utilicen series o películas para trabajar en clase? Razona tu respuesta.

Figura 1. Documento guía inicial (sesión 3)

Documento de trabajo “Odio nacional”

Responde a las siguientes cuestiones razonando tus respuestas:

- ¿Cuál consideras que es el tema principal?
- ¿Puedes señalar algún tema secundario? Indícalo.
- ¿Qué te ha parecido el capítulo? Contesta con sinceridad.
- ¿Te resulta interesante que se utilicen series o películas para trabajar en clase? Razona tu respuesta.
- ¿Crees que el capítulo ofrece una imagen realista de la sociedad en la que vivimos?
- ¿Existe un problema de sostenibilidad en nuestra sociedad? ¿Qué tema se trata en el capítulo relacionado con esta cuestión?
- Escribe una opinión personal sobre los conceptos: “ciberacoso” y “cultura de la cancelación”.
- ¿Crees que el capítulo ilustra los conceptos anteriores? ¿Cómo lo hace?
- Busca un ejemplo en internet de los dos conceptos que estamos trabajando.
- En base al contenido del capítulo, realiza una reflexión personal sobre la libertad de expresión y las opiniones.

Figura 1. Documento guía modificado (sesión 3)

Desarrollo

Desde el inicio de la actividad se pudo observar un gran interés por parte del alumnado. La posibilidad de participar en unas sesiones “diferentes” al modelo habitual que venimos utilizando para el Módulo de Comunicación y Sociedad II generó una alta expectación. Dicho esto, hemos de aclarar, que el modelo de sesión que utilizamos para el desarrollo de nuestra materia es dinámico, es decir, que se trata de un modelo que pone especial énfasis en el movimiento, tratando de hacer partícipe al propio alumnado en la construcción de su aprendizaje. Por lo tanto, la expectación se generó por el propio modelo de las sesiones de la intervención, ya que ubicaba la visualización de la proyección como un elemento central.

El interés del alumnado no solo se mantuvo durante todas las sesiones, sino que aumentó en la medida en que avanzaba la trama de la serie.

Durante la primera sesión, se comunicó al alumnado el inicio de una actividad que consistiría en la visualización del capítulo sexto de la tercera temporada de la serie *Black Mirror*, titulado “Odio nacional”.

Se facilitó, además, una información general acerca del capítulo y de los elementos característicos de la serie. En resumen, se informó al alumnado de que nos disponíamos a disfrutar de un *thriller* desarrollado dentro de una serie que se caracteriza por el gran peso de los avances tecnológicos y sus efectos en la sociedad.

También se señaló la importancia de la atención durante la visualización del capítulo para la reflexión conjunta de las ideas planteadas en sesiones posteriores.

Una vez señaladas las cuestiones anteriores, comenzamos la visualización durante el resto de la primera sesión, así como el total de la segunda.

Al estar prevenidos de la necesidad de extraer conclusiones de las ideas que se nos estaban mostrando, el alumnado mostró un grado de atención muy alto que, tras la finalización de la primera sesión, dio lugar al inicio espontáneo de debates acerca de la trama y las ideas principales de la misma. Mediante la moderación de dichos debates, conseguimos comenzar a perfilar algunas de las cuestiones básicas planteadas en nuestros objetivos.

La segunda sesión se desarrolló con el mismo interés y entusiasmo que la anterior, siendo un claro indicador de esta realidad la petición, por parte del alumnado, de finalizar la visualización, una vez terminada la clase, durante el tiempo de descanso.

La tercera y última sesión fue, como es lógico, la más complicada de plantear por parte del docente. La mayor dificultad para su correcto desarrollo residía en conseguir que fuera el propio alumnado quien, de manera individual en primera instancia y trabajando de forma cooperativa después, pudiera desarrollar, analizar y debatir sobre los temas que se pretendían trabajar en la intervención.

Para alcanzar esta meta, el docente debe ocupar el papel de moderador y guía del aprendizaje. Con la intención de facilitar el desarrollo de este papel, se optó por dividir la sesión en varias partes, permitiendo un mayor control de la sesión.

En primer lugar, se creó una “tarea” en *classroom* para presentar al alumnado un documento compartido (con copia para cada uno) en el que se incluyeron preguntas lo suficientemente abiertas como para no influir en la reflexión interna de cada discente (figura 1). Una vez dejado un margen de tiempo suficiente para el trabajo autónomo del alumnado, comenzamos el trabajo cooperativo mediante la exposición y debate de las ideas individuales del alumnado. En esta parte de la sesión, se ordenaron y trabajaron los contenidos principales que se habían planteado al inicio de la intervención: la influencia de los medios de comunicación, el mundo actual globalizado, el medio ambiente, la resolución de conflictos, etc.

Delimitados estos temas, el docente añadió en el documento compartido algunas preguntas más específicas (figura 2) para tratar de dirigir el análisis hacia el desarrollo en profundidad de algunas cuestiones que habían quedado poco desarrolladas como, la ciudadanía digital, la sostenibilidad de los modelos productivos actuales o la libertad de expresión.

El resultado final de esta última sesión fue muy positivo, ya que se pudieron trabajar de manera fructífera todos los elementos que se habían planteado en los objetivos iniciales de la intervención.

El alumnado se mostró muy participativo, debatiendo con interés real sobre un gran número de cuestiones y poniendo en marcha un coaprendizaje

realmente significativo.

Por último, para evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados en la presente intervención, se utilizaron las siguientes estrategias e instrumentos de evaluación: por un lado, a lo largo de todas las sesiones, se llevó a cabo una observación directa de las diferentes intervenciones e interacciones del alumnado, registrando los resultados en un “diario de clase”, por otro lado, una vez finalizada la actividad, se realizó un análisis de los “documentos guía” cumplimentados por cada estudiante. Gracias a este análisis en base a una sencilla rúbrica, pudimos conocer el grado de adquisición de contenidos y la implicación real de cada discente.

Conclusiones

A la luz de los resultados observados durante el desarrollo de la intervención expuesta al largo de este artículo, podemos concluir que la utilización del capítulo *Odio Nacional* de la serie *Black Mirror* para trabajar de manera conjunta contenidos propios del Módulo de Comunicación y Sociedad II ha resultado muy satisfactoria.

El nivel de interés e implicación por parte del alumnado, así como las conclusiones alcanzadas por ellos mismos mediante el trabajo individual y colectivo, demuestran el potencial que posee el empleo de materiales audiovisuales en el desarrollo de las sesiones de materias relacionadas con las Ciencias Sociales en FPB.

Dicho esto, cabe destacar que, aunque la presente intervención se encuentre enclavada dentro del contexto específico de la FPB, forma parte de una amplia bibliografía, en constante ampliación, que avala el uso del cine dentro en el aula como una herramienta de enorme potencial didáctico.

Por último, solo resta añadir la necesidad de que los docentes en general y particularmente los que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la Formación Profesional, sigamos innovando dentro de nuestras aulas y sumando nuestras experiencias para generar un corpus de conocimiento cada vez más amplio que nos permita seguir avanzando y, por ende, mejorando nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bello, M. T., & Carabantes, I. (2015). Una formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. *Fórum Aragón*, 15, 68-70. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6351345.pdf>
- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, 1, 25-.35. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.04>
- Cerdán, V. (2018). Un método didáctico de empoderamiento a partir de la serie de tv: «Black Mirror». *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, 37-49. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.37-49>
- Ciriza-Mendivil, C. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 51-65. <http://doi.org/10.7203/DCES.40.17309>
- Gorgues-Zamora, R., & Goberna-Torrent, J. J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, 6(11), 87-93. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/635627.pdf>
- Mayor, D. (2018). Ficción inmunitaria y falsa conciencia. Sobre "Men Against Fire" de Black Mirror. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.1387/pceic.18873>
- Monleón, V. (2021). El consumo de películas Disney desde una mirada animalista. *Estudios artísticos*, 7(11), 233-247. <https://doi.org/10.14483/25009311.17555>
- Morales Bueno, P. & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/574>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41. https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf

- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 11(3), 75-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12434>
- Sánchez Domínguez, V. (2021). Aprendiendo entre mapaches: Studio Ghibli como herramienta didáctica en ciencias sociales. En Buzón-García, O. *et al.* (eds.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 355-377). Dykinson SL.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 0319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Seoane, J. (2020). Madre! de Darren Aronofsky (2017): un poema cinematográfico. *1616: Anuario De Literatura Comparada*, 10, 91-104. <https://doi.org/10.14201/161620201091104>