

EL TEST ZAPTSI-GARRIDO:  
UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN  
DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA  
MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL

---

ROCIO GARRIDO

*Dpto. Psicología Social – Universidad de Sevilla*

ANNA ZAPTSI

*Grupo Liberarte – Universidad de Sevilla*

BELÉN ZURBANO

*Dpto. Periodismo I – Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

La universidad es un agente socializador fundamental en la transmisión de valores y la generación de una sociedad tolerante e igualitaria, por lo que la perspectiva de género es una de las competencias clave que esta debe fomentar, no solo entre su alumnado, sino en la sociedad (Ventura, 2008). Este hecho es ampliamente reconocido en España desde comienzos del siglo XXI, desarrollándose un esfuerzo legislativo para fomentar la igualdad y erradicar las múltiples formas de discriminación por razón de género en el ámbito universitario (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, fue un ejemplo de este esfuerzo, según la cual: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal" (p. 12). Sin embargo, aún existen numerosas barreras y desigualdades a múltiples niveles (p.ej., normativas, currículos, prácticas) que hacen de las

universidades españolas lugares donde no es efectiva la igualdad (Anguita, 2011; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Por mencionar algunas de estas desigualdades, aún existen estudios estereotípicamente ligados a lo femenino vs. masculino. Se encuentra una escasa presencia de mujeres en los estudios relacionados con la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) (Fischer, 2017), frente a una abrumadora mayoría en áreas ligadas a las ciencias humanas y sociales (UNESCO, 2020; Valdés, 2013), en titulaciones vinculadas a los cuidados tales como educación infantil, enfermería o psicología. Esto parece apuntar a la permanencia de expectativas e influencias sociales, culturales, familiares, etc. que perpetúan una socialización diferencial según el género y una demanda en el mercado laboral que responde a los mismos (ILO, 2015; Eddy et al., 2017; Williams y Wolniak, 2021).

Esta segregación de género se extiende a los estudios de posgrado y doctorado, así como a la ocupación de puestos académicos en niveles educativos superiores para las profesoras universitarias (Guil, 2016). Los puestos universitarios son predominantemente masculinos, especialmente en aquellos de mayor rango (p.ej. titulares, catedráticos), tanto a nivel nacional (Morales et al., 2010) como mundial, evidenciando una brecha salarial (UNESCO, 2021; Chen y Crown, 2019). De esta forma, el techo de cristal sigue siendo una realidad indiscutible para las profesoras universitarias (Guil, 2016). Este término, que apareció en la década de los 80 (Loden, 2008), se refiere a las numerosas barreras invisibles que muchas mujeres tienen que superar no solo en la hora de acceder, sino, sobre todo, de ascender en el mundo laboral. Numerosos estudios reportan cómo las profesoras universitarias, además de sufrir contratos parciales que perpetúan la inseguridad laboral (Tomás-Folch y Guillamón, 2009), encuentran una gran dificultad para conciliar su vida profesional y familiar, así como adoptar roles de en un entorno masculinizado (Georgeta et al., 2013; Acker y Dillabough, 2007). Asimismo, sigue existiendo una brecha de género en la financiación de sus investigaciones (Fazackerley, 2020), así como en su publicación, especialmente en revistas de alto impacto (UNESCO, 2021; Bendels et al., 2018).

Además de esto, en nuestro sistema universitario español aún existen muchas otras barreras como la falta de reconocimiento de las cuestiones de género como parte del currículo, la escasez de material didáctico y metodologías con perspectiva de género, la limitada formación de los docentes y el desconocimiento de las políticas de igualdad (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Georgeta et al., 2013). Incluso el propio alumnado universitario valora como insuficiente sus conocimientos básicos en esta materia, aun habiéndose formado en ellos (García-Pérez et al., 2011).

Por todo ello, a pesar de que, durante los últimos años se ha aumentado el diseño de programas y políticas que fomentan la igualdad de género y favorecen la equidad de género en prácticas y medidas universitarias, la desigualdad sigue estando presente. En respuesta a este desafío, son necesarias estrategias de innovación docente que adopten una perspectiva feminista y que doten al alumnado de competencias para el fomento de la equidad de género (Subirats, 2006).

En esta dirección, a modo de buena práctica, exponemos aquí un proyecto docente desarrollado en el Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021—pilotado en cursos anteriores en otras asignaturas de grado y máster vinculadas a la Psicología y la Comunicación.

Este proyecto se fundamenta en el feminismo interseccional, por el cual se reconoce la intersección del género con otras múltiples categorías sociales (p.ej., etnia, clase, identidad y orientación sexual, capacidad, edad) que sitúan a las mujeres en situaciones de discriminación o privilegio dentro de su contexto sociopolítico e histórico (Crenshaw, 1991). Asimismo, se enmarca en los movimientos feministas impulsados desde el área audiovisual y dirigidos a luchar contra la violencia machista y la desigualdad de género (Garrido y Zaptsi, 2021; Fileborn y Loney-Howes, 2019; Zaptsi y Garrido, 2021). A continuación, se profundiza en estos conceptos base del proyecto y se presentan sus objetos, para detallar la metodología empleada y los resultados obtenidos.

Finalmente, discutimos estos resultados y ofrecemos una conclusión, con la esperanza de que sirva a otras compañeras y compañeros a hacer de la universidad un lugar más equitativo en relación con el género y la diversidad.

### 1.1. INNOVACIÓN DOCENTE DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL Y EL USO DE CONTENIDO TELEVISIVO

Siguiendo la propuesta de Ventura (2008), la necesidad de introducir las cuestiones de género en la universidad responde varios argumentos. En primer lugar, porque es necesario para el desarrollo profesional, social y personal del alumnado, pero también de la sociedad en su conjunto. En segundo lugar, porque la igualdad de género es uno de los principios que rigen el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los acuerdos de Bolonia (1999). En tercer y último lugar, en palabras de la autora,

“La consolidación de estos estudios en las instituciones académicas en general no es un acto de reconocimiento académico sin más, es el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, y que, entre otras cosas, ha servido para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres”. [Ventura, 2008, p.158]

Numerosos estudios han recalado la positiva repercusión en el alumnado de la inclusión de la teoría feminista y la perspectiva de género en el ámbito educativo (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Cowan et al., 1992; Myakovsy y Witting, 1997; Williams y Witting, 1997; Subirats, 2006; Domínguez et al., 2017; Robinson, 2021; Sindorf et al., 2021). Entre sus principales aportes, destacan la toma de conciencia crítica en torno a las desigualdades y las propias experiencias, así como el desarrollo de actitudes igualitarias, que les capacita para la acción colectiva dirigida al cambio y la justicia social. Por otra parte, destaca también la formación del profesorado y la organización escolar. Desde luego, la formación en género y la educación feminista han probado ser avales de calidad y equidad educativa y de cohesión social (Bartolomé, 2008).

Sin embargo, el feminismo y su necesaria introducción en el aula es cuestionado desde algunos sectores sociales, especialmente por hombres, quienes mantienen altos niveles de sexismo (Kunst et al., 2019). Por ello, es fundamental trabajar las cuestiones de género teniendo esto en cuenta, utilizando estrategias que no generen un rechazo en ellos y que promuevan su pensamiento crítico y su empatía (PettyJohn et al., 2019).

En este proyecto apostamos por las producciones televisivas de ficción como herramientas eficaces para la innovación docente y la coeducación dentro de nuestras aulas (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; Garrido y Zapsi, 2021).

La televisión como medio de masas representa un potente agente de socialización, que influye notablemente en la formación de valores, actitudes, emociones y el patrón de comportamiento de su audiencia (Fiske y Hartley, 2003; Barber, 2015). De esta forma, tiene la capacidad de transmitir creencias y normas sociales, así como estereotipos, siendo los de género los más comunes (Potter, 2013; Ferguson, 2015). Por ejemplo, es habitual encontrar a las mujeres desempeñando roles de cuidado, vinculadas a lo emocional y lo sensual o bien, aparecer como víctimas (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; Lotz, 2006). Además, estas mujeres tienden a ser blancas, heterosexuales y de mediana edad, lo cual no solo no representa la diversidad existente entre las mujeres y su gran potencial, sino que tiene el peligro de caer en representaciones sexistas, racistas, homófobas, edadistas, capacitistas, etc. (Signorielli, 2009; Smith et al., 2019).

Las historias de ficción que se presentan en el cine y la televisión pueden reflejar fidedignamente la realidad social (Severny, 2013), así como presentar estrategias para superar estas realidades o imaginar realidades alternativas, más justa e igualitaria, convirtiéndose en una herramienta para la innovación social (Garrido y Zapsi, 2021; Miller, 2010). Las tramas proyectadas fomentan la reflexión, el razonamiento y el análisis crítico de su audiencia, captando una gran cantidad de los estímulos necesarios para el aprendizaje. Por ello son unas herramientas muy útiles para la educación, fomentando el pensamiento crítico del alumnado y un aprendizaje más accesible y entretenido (Merrill, 2019; Decoster y Vansieleghe, 2014).

De esta forma, el uso de películas o series con fines educativos puede fomentar la educación en valores, creando ambientes de convivencia y coeducación y contribuyendo a la construcción de una sociedad igualitaria (Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008). Está comprobado cómo, a través de la empatía visual, el contenido audiovisual provoca la identificación del público con las escenas y personajes, generando curiosidad y deseo de aprender (Gallese y Guerra, 2019; Lankhuizen et al., 2020). Además, consigue un aprendizaje significativo y relevante configurando actitudes positivas para el desarrollo sociocultural y emocional del alumnado. Desde esta mirada, las tramas televisivas reflejan y expresan fenómenos sociales y sitúa a las personas en una posición desde la cual es más fácil expresar opiniones, analizar situaciones, empatizar con puntos de vistas diferentes y romper prejuicios propios e internalizados (Zaptsi, 2014). Al fin y al cabo, "el cine que educa es aquel que nos conmueve" (Amar, 2003, p. 16).

De esta forma, en este proyecto docente hemos apostado por el uso de series de ficción populares con fines didácticos. Concretamente, con aquellas emitidas en plataformas *streaming* las cuales son altamente populares entre el público joven (Budzinski et al., 2020). Esta nueva forma de consumir contenido televisivo—conocido como Peak TV—ha aumentado la accesibilidad de este, estando al alcance de la audiencia en el momento que desee siempre que disponga de un dispositivo móvil. Además, ha incrementado el número y el tipo de contenido disponible, dando respuesta a las demandas sociales actuales, tales como la inclusión de la perspectiva de género (Garrido y Zaptsi, 2021). De hecho, en muchas plataformas ya existen categorías para identificar este contenido, como «Mujeres que dominan la pantalla» en Netflix o «Series protagonizadas por mujeres» en HBO (Bucciferro, 2019).

No obstante, a pesar del notable incremento de la presencia femenina delante y detrás de las cámaras en las nuevas producciones televisivas y cinematográficas (Hunt y Ramón, 2020), aún se requiere un análisis profundo sobre si estas plataformas avanzan hacia la equidad de género en la televisión o si, por el contrario, es otra forma de *marketing* (Lotz, 2006; Smith et al., 2019; Ward y Grower, 2020; Zaptsi y Garrido, 2021). El proyecto que aquí se presenta surge de estas interrogaciones,

así como de la convicción de que es necesario y útil que nuestro alumnado también se haga estas preguntas, así como darle estrategias y competencias para alcanzar respuestas.

## 2. OBJETIVOS

El fin de este proyecto de innovación docente fue fomentar la coeducación a través del análisis crítico de contenido audiovisual mediante el test Zapsi-Garrido. Concretamente, a través del análisis y reflexión sobre la presencia y representación femenina en las series más populares emitidas en las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon prime video), desde una mirada feminista interseccional.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. PARTICIPANTES Y OBJETO DE ANÁLISIS

Participaron en el proyecto 36 estudiantes del Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla del curso 2020/2021. El alumnado estaba formado por 22 mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre 23 y 25 años.

A cada estudiante se le asignó, en función de su accesibilidad y preferencias, una serie popular emitida en alguna de las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon Prime). La popularidad de las mismas se estableció según el ranking de IMDb a fecha de 19 de enero, eligiendo aquellas que tenían una valoración superior a 8 puntos—excepto cinco series que no se encontraban en este *ranking*, pero fueron solicitadas por el alumnado y se consideró de interés su análisis para el fin del proyecto. La Tabla 1 detalla cada una de las series analizadas, así como la plataforma donde estaban disponibles, el país de producción y el periodo de emisión.

**TABLA 1. Series objeto de análisis**

Ranking IMDb	Valoración IMDb	Título de la serie	Plataforma streaming	Periodo de emisión	País de producción
1	9.5	Breaking Bad	Netflix	2008-2013	España
2	9.3	Juego de Tronos	HBO	2011-2019	EE. UU.
3	9.3	The Wire	HBO	2002-2008	EE. UU.
4	9.2	Los Soprano	HBO	1999-2007	EE. UU.
5	9	True Detective	HBO	2014-2019	EE. UU.
7	8.9	The Office	Amazon PV	2005-2013	EE. UU.
8	8.9	Fargo	Amazon PV	2014-	EE. UU.
10	8.8	Black Mirror	Netflix	2011-2019	Reino Unido
11	8.8	Peaky Blinders	Netflix	2013-	Reino Unido
13	8.7	Stranger Things	Netflix	2016-	EE. UU.
14	8.7	Westworld	HBO	2016-	EE. UU.
16	8.7	The Boys	Amazon PV	2019-	EE. UU.
17	8.7	The Crown	Netflix	2016-	Reino Unido
18	8.7	This is Us	Amazon PV	2016-	EE. UU.
19	8.7	Cobra Kai	Netflix	2018-	EE. UU.
22	8.6	Gambito de Dama	Netflix	2020	EE. UU.
23	8.6	Shameless	HBO	2011-2021	EE. UU.
27	8.5	Vikingos	Amazon PV	2013-2020	Irlanda y Canadá
28	8.5	Suits	Netflix	2011-2019	EE. UU.
29	8.5	Hijos de la Anarquía	Netflix	2008- 2014	EE. UU.
30	8.5	Community	Netflix	2009-2015	EE. UU.
31	8.5	The Expanse	Amazon PV	2015-	EE. UU.
35	8.4	Modern Family	Netflix	2009-2020	EE. UU.
36	8.4	Brooklyn Nine-Nine	Netflix	2013-	EE. UU.
37	8.4	Ozark	Netflix	2017-	EE. UU.
38	8.4	El cuento de la Criada	Amazon PV	2017-2020	EE. UU.
39	8.4	Outlander	Netflix	2014-	España
41	8.4	Euphoria	HBO	2019-	EE. UU.
42	8.3	Como Conoci a Vuestra Madre	Netflix	2005-2014	EE. UU.
44	8.3	La Casa de Papel	Netflix	2017-	España
54	8.1	Cómo Defender a un Asesino	Netflix	2014-2019	EE. UU.
solicitada	-	Orange is the New Black	Netflix	2013-2019	EE. UU.
solicitada	-	Las Chicas del Cable	Netflix	2017-2020	España
solicitada	-	Élite	Netflix	2018-	España
solicitada	-	Anatomía de Grey	Amazon PV	2005-	EE. UU.
solicitada	-	Unorthodox	Netflix	2020	EE. UU.-Alemania

Fuente: IMDb (<https://www.imdb.com/>)

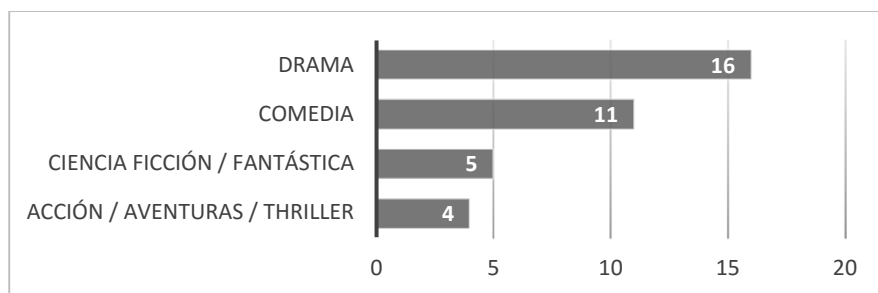


De las 36 series, 26 estuvieron producidas en Estados Unidos, cinco en España, tres en Reino Unido y dos fueron coproducciones entre Estados Unidos-Alemania y entre Irlanda-Canadá. Asimismo, todas fueron emitidas en la década de 2010, siendo la mayoría bastante actuales. La más antigua fue *Los Soprano* (1999-2007) y 16 de ellas aún no han concluido su trama en 2021, como, por ejemplo, *La casa de papel*, *Outlander*, o *Anatomía de Grey*.

Con relación a las plataformas *streaming*, el alumnado eligió preferentemente series emitidas en *Netflix* (n=20), seguidas por *Amazon prime video* (n=8) y *HBO* (n=7).

Por otro lado, en cuanto al género de las series, la mayoría fueron dramas (16%) o comedias (11%), encontrando también de ciencia ficción o fantasía (55%) y de acción, aventuras y thriller (4%). En la figura 1 se detalla la frecuencia de series analizadas según de cada género.

**FIGURA 1.** Género de las series analizadas (frecuencia)



Fuente: Themoviedb (<https://www.themoviedb.org/>)

Como se indicó anteriormente, todas las series tenían una valoración en *IMDb* mayor a 8, lo que muestra su popularidad entre el público. Además, estas las series obtuvieron buena acogida entre la crítica, estando todas premiadas—excepto dos de ellas: *Hijos de la Anarquía* y *Élite*.

### 3.2. INSTRUMENTO

Para analizar el contenido de las series desde una perspectiva feminista interseccional, se utilizó el instrumento Zapsi-Garrido (2021), ya pilotado en cursos anteriores en otras asignaturas de grado y máster.

El test Zapsi-Garrido consta de los siguientes bloques de análisis de contenido:

- (1) Datos descriptivos y análisis de presencia de mujeres en los equipos directivos y audiovisuales. Esto refleja si hay una apuesta inclusiva en los equipos de trabajo detrás de las cámaras. Para nuestro proyecto, en este bloque incluimos un subapartado para analizar también la temática principal abordada y si incluía cuestiones de género y diversidad.
- (2) Presencia e importancia de personajes femeninos. Este bloque se inspira en los criterios propuestos por el conocido test de Bechdel (1985): (a) número de personajes femeninos que aportan a la trama, (b) número de conversaciones que aparecen entre mujeres y (c) número de conversaciones que aparecen entre mujeres que no estén vinculadas a hombres, a relaciones románticas o a cuestiones “típicamente femeninas” (cuidados, moda, amor, hijos...).
- (3) Análisis del personaje femenino más relevante desde una perspectiva de género interseccional. Incluye el análisis de sus características básicas, apariencia y elementos de diversidad, así como si mantiene o rompe estereotipos de género. Finalmente, se pide al evaluador que valore si este personaje está sexualizado, siguiendo la escala de Pingree et al. (1976), sobre grado de sexismo en contenidos audiovisuales. Para justificar estas respuestas, se pide identificar escenas a modo de ejemplo, indicando el minuto en que ocurre.
- (4) Análisis del personaje masculino más relevante desde una perspectiva de género interseccional. Para poder generar conciencia crítica en los/as evaluadores/as, se pide el mismo análisis del bloque 3 pero para el personaje protagonista masculino. Así se establece una comparativa y se puede analizar si hay o no brecha de género y si los estereotipos y la sexualización afectan por igual a hombres vs. mujeres.
- (5) Análisis de la representación de la diversidad y casos de situaciones especiales. En este bloque se analizan los estereotipos inequidad vinculada a minorías étnicas, minorías sexuales y funcionales. También se analizan ciertas situaciones que requieren una

perspectiva de género sensible, como son: (a) figuras en puestos de poder, (b) relaciones de amistad entre hombres y mujeres, (c) relaciones de amistad/competición entre mujeres, (d) relaciones románticas heterosexuales, (e) relaciones sexuales heterosexuales y (f) aparición de mujeres mayores de 60 años. Estos últimos seis elementos de vinculados a casos especiales no se incluyeron como objeto de análisis en nuestro proyecto.

Este instrumento fue adaptado a los objetivos de la asignatura, escogiendo aquellos ítems que más nos interesaban para el proyecto docente. En el Anexo 1 se detallan los ítems empleados en este proyecto.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Este proyecto docente se desarrolló en el Doble Máster en Ciencias del Trabajo y en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla durante el curso 2020/2021. Concretamente, en la asignatura Desarrollo de Competencias, con el objetivo de que el alumnado aplicara de forma prácticas las competencias anteriormente trabajadas en clase sobre género, interseccionalidad y gestión de la diversidad. A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el desarrollo de dicho proyecto.

En primer lugar, se llevó a cabo una sesión teórico-práctica (de 3 horas de duración) para presentar los contenidos clave (p.ej., sexo biológico, identidad de género, expresión de género, estereotipos de género, sexismo, discriminación, igualdad, equidad de género), con un alto componente reflexivo, donde se invitaba al alumnado a aplicar este contenido sobre su propia experiencia. De la misma forma, a la semana siguiente, se explicó en clase (de 3 horas de duración) el modelo de interseccionalidad de Crenshaw (1991), mostrando varios ejemplos de contextos e identidades de mujeres diversas desde los que trabajar la desigualdad de género, opresión y equidad. Finalmente, se presentó el feminismo como una forma de lograr la equidad de género haciendo un breve recorrido histórico<sup>170</sup>, para centrarlo en el ejemplo de la lucha

---

<sup>170</sup> Se usó el vídeo titulado “Historia del feminismo en 10 minutos”, de *Carkri Productions*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0my1oddgK5g>

feminista dentro del mundo audiovisual. Concretamente, en los movimientos *#MeToo* y *Time'sUp*, mundialmente reconocidos gracias a su impacto en Hollywood y en redes sociales (Fileborn y Loney-Howes, 2019; Zaptsi y Garrido, 2021). Para ello, se invitó a una psicóloga experta en la materia, doctora en Comunicación audiovisual. Fue especialmente interesante la muestra de ejemplos audiovisuales sobre elementos clave del test Zaptsi-Garrido, como el Test Bechdel (Bechdel, 1985) y la escala sobre el grado de sexismo en contenidos audiovisuales (Pingree et al., 1976). Por motivos sanitarios derivados de la COVID-19, estas sesiones se realizaron Online.

En segundo lugar, se asignó una serie a cada estudiante, en función de su accesibilidad y sus preferencias—las cuales indicaron previamente a la profesora. El alumnado dispuso de dos semanas para leer en material complementario y profundizar en el contenido, así como para visualizar el primer capítulo de la serie que le había sido asignada. Una vez visualizado, debía analizar dicho capítulo aplicando el instrumento en *Google forms*. Como primer ítem de este formulario, se encontraba el consentimiento informado, el cual indicaba: "Acepto participar en esta investigación. Entiendo que mi participación es voluntaria y anónima y que los datos aquí aportados son totalmente confidenciales y que se usarán para fines de investigación exclusivamente". Este fue aceptado en todos los casos.

En tercer y último lugar, se llevó a cabo una sesión de evaluación sobre la utilidad del proyecto docente y, concretamente, el instrumento como el test Zaptsi-Garrido, para su formación en competencias relacionadas con el género y la diversidad. La planificación inicial de esta sesión era realizar un grupo focal donde compartir experiencias y opiniones—en otras ocasiones se ha realizado de esta forma y el debate fue muy enriquecedor, tanto para el alumnado como para la docente. Sin embargo, por motivos de seguridad sanitaria derivados del COVID-19, esto no fue posible, realizándose online y de forma individual, donde cada alumno/a reportaba su opinión en un formulario.

Es de señalar que este proyecto docente tuvo forma de práctica obligatoria de clase, la cual fue calificada con el 33% de la nota de la asignatura. Para ello, se comprobó la corrección de los datos aportados y,

sobre todo, la identificación de ejemplos y la profundidad del análisis desde una perspectiva interseccional. Asimismo, se tuvo en cuenta la autoevaluación que hizo de su aprendizaje el propio alumnado. En todos los casos, la calificación superó el 8, notable.

## 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del proyecto docente en dos bloques. En un primer lugar, se exponen los resultados evaluados por el alumnado sobre las series, ofreciendo un panorama general sobre la representación de las mujeres en las series más populares de televisión y la presencia de sexismo y estereotipos. En un segundo lugar, se valorará la eficacia de este proyecto de innovación docente y la utilidad del test Zapsi-Garrido para la formación del alumnado universitario en competencias relacionadas con el género desde una perspectiva feminista interseccional.

### 4.1. ANÁLISIS DE LAS SERIES *STREAMING* MÁS POPULARES DESDE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL

En un primer bloque, una vez el alumnado indicaba los datos descriptivos de la serie que le había sido asignada (p.ej., título, país y años de emisión, plataforma streaming, etc.), debía analizar la presencia femenina detrás de las cámaras. En la Tabla 2 se presentan los principales resultados.

**TABLA 2.** Presencia de mujeres detrás de las cámaras

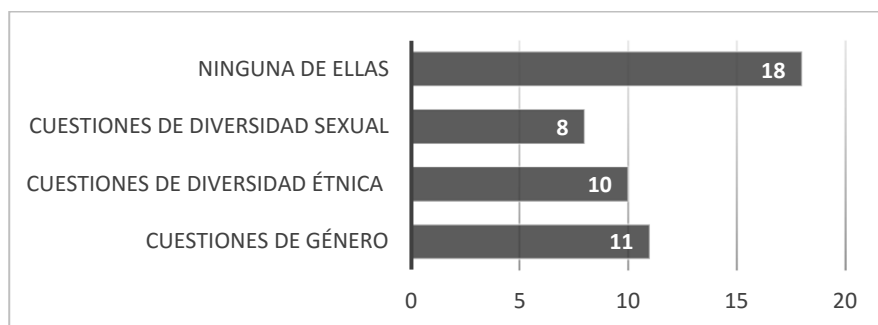
	Mujeres creadoras (n)	Porcentaje de mujeres creadoras	Mujeres directoras (n)	Porcentaje de mujeres directoras
0%	29	83,4	10	27,8
Entre 1-24%	1	2,8	12	33,3
Entre 25-49%	0	0,0	8	22,2
Entre 50-74%	1	2,8	4	11,1
Entre 75-99%	1	2,8	0	0,0
100%	3	8,3	2	5,6
Total	36	100,0	36	100,0

Como puede apreciarse en la Tabla 2, es notable la escasa presencia de mujeres en los equipos de las series analizadas, especialmente en la creación de contenido, donde se aprecia un 83,4% de series que no cuentan con ninguna mujer en su equipo. En cuanto a los equipos de dirección, se encuentra una mayor presencia femenina detrás de las cámaras. Aunque aún hay 10 series donde la presencia es nula, se encuentran dos series con un 100% de mujeres y cuatro series donde la presencia es mayor a la mitad del equipo.

A modo de buena práctica, se pueden subrayar tres series con una gran mayoría de mujeres en sus equipos de creación y dirección: *Anatomía de Grey* (2005-), *Unorthodox* (2020) y *Orange is the new black* (2013-2019). Asimismo, otras series con gran presencia de mujeres son *Las chicas del cable* (2017-2020), *Westworld* (2016-), *El cuento de la criada* (2017-), *This is us* (2016-), *Cómo conocí a vuestra madre* (2005-2014) y *Modern family* (2009-2020).

Resulta llamativo cómo muchas de estas series abordan temáticas vinculadas a cuestiones de género. La Figura 2 muestra la valoración del alumnado sobre las temáticas abordadas según su resumen, desde una perspectiva interseccional—pudiendo elegir más de una. Asimismo, se les preguntó específicamente por la presencia explícita de estos asuntos en el primer capítulo y diez estudiantes señalaron que no fue relevante para la trama.

**FIGURA 2.** Temática abordada en la serie, según su resumen (frecuencia)



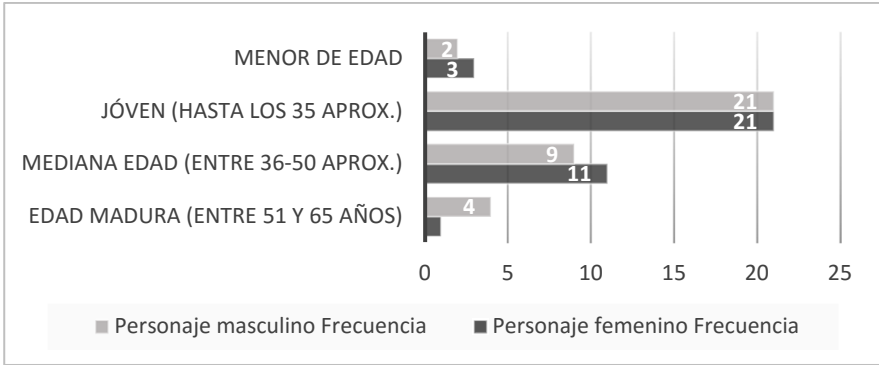
Fuente: Themoviedb (<https://www.themoviedb.org/>)

Finalmente, para poder realizar un análisis feminista interseccional, es necesario contextualizar las vivencias de los y las personajes en un contexto sociohistórico concreto. El 50% indicó que la historia se desarrollaba en la actualidad (considerándola desde 2010 hasta 2021), el 36,1% indicó que se desarrollaba en el pasado y una serie, *The Expanse* (2015-), se desarrollaba en el futuro. Además, un 11% indicó que el contexto era indeterminado. Esto fue nombrado frecuentemente en el análisis de los estereotipos de género y sexismo identificados en la serie, enmarcando estas opresiones en su contexto sociohistórico, entendiéndolas, así como dinámicas, complejas y multinivel, que van desde aspecto macrosociales como la cultura hasta elementos relacionales e individuales. Por ejemplo, la persona que analizó *Unorthodox* justificó como base del sexismo la religión judía ortodoxa que sigue la comunidad de la protagonista, indicando que “obliga a la mujer a que se case y a tener hijos”. Igualmente, En relación con *Westworld* (2016-) se expuso que:

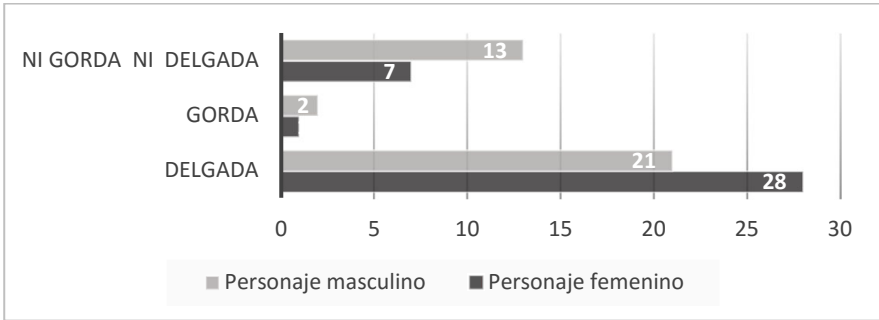
"Hay estereotipos de género puesto que sigue el rol de una mujer en el siglo XIX, el cual se encuentra reproducido el western. Hay una escena en la cual [...] dos bandidos bromean sobre la violación y el asesinato de su madre [...] ella es parada por Teddy para que se quede fuera de la trifulca, dando a entender que al ser una mujer no podría luchar o defenderse de la misma manera que lo haría un hombre" [escena del minuto 8:30 del primer capítulo].

En relación con la caracterización de los personajes protagonistas, tanto en los femeninos como en los masculinos hubo una mayoría significativa de personajes jóvenes (Figura 3), delgados/as (Figura 4), blancos/as (Figura 5) y heterosexuales (Figura 6). Como indicaron algunas participantes, los protagonistas de las series, suelen ocupar una posición privilegiada según un análisis interseccional, “esto limita la visión de otros puntos de vista, como el de las minorías étnicas y LGBT”. Algunas excepciones, que rompen los estereotipos de género desde una perspectiva feminista interseccional, se encontraron en series como *Cómo defender a un asesino* (2014-2019), donde su protagonista, Annalise Keating, es una mujer negra de mediana edad, abogada y profesora universitaria, o *The wire* (2002-2008), que representa a Shakima, una mujer negra abiertamente lesbiana como detective del departamento de policía de Baltimore.

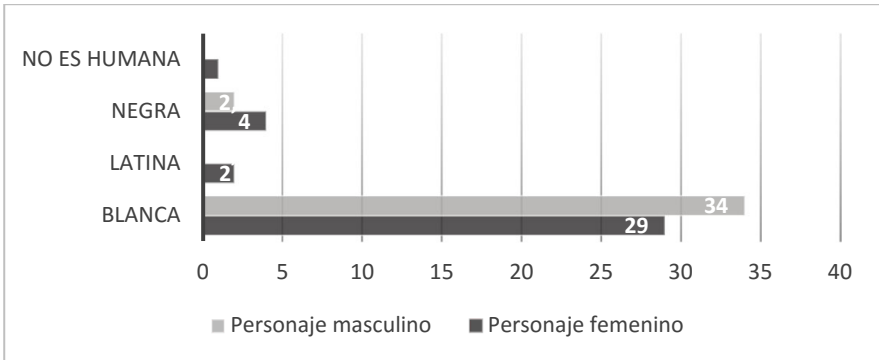
**FIGURA 3.** Edad de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)



**FIGURA 4.** Apariencia física de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)

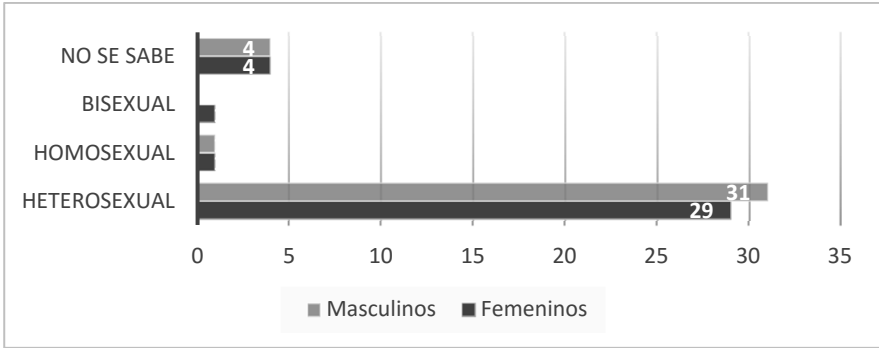


**FIGURA 5.** Etnia de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)





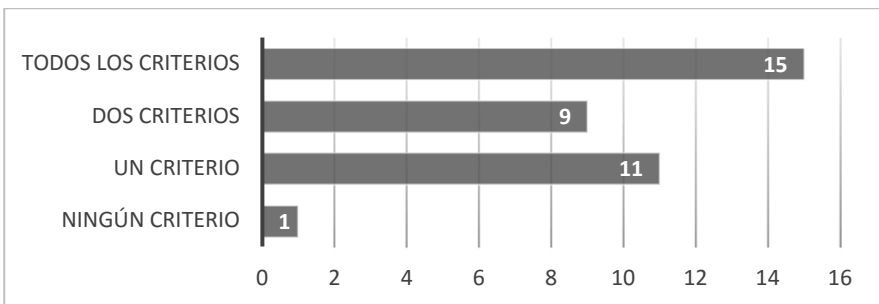
**FIGURA 6.** Orientación sexual de los/as protagonistas, según su género (frecuencia)



Igualmente, si ampliamos la mirada a todo el repertorio de personajes que aparecen en las series, la presencia de la diversidad aumenta, si bien el alumnado señala que en muchas ocasiones es muy periférica en la trama y su representación está estereotipada. Por ejemplo, vinculando a personas étnicamente diversas al servicio o a la delincuencia, o mostrando a personas LGBT o personas con diversidad funcional de forma encasillada. Concretamente, la diversidad étnica aparece en 25 series, la diversidad sexual en 10 series y la diversidad funcional en 5 series, siendo en la mayoría representada por personajes secundarios.

Siguiendo con el análisis de los estereotipos de género, se comprobó si el primer capítulo de las series cumplía los criterios del Test Bechdel (Figura 7 y Tabla 3).

**FIGURA 7.** Series que cumplen de los criterios del Test Bechdel



A nivel global, como puede verse en la Figura 3, la mayoría de las series (el 41,7%) cumplió todos los criterios del test. Estas son: (1) *Orange is the new black*, (2) *Las chicas del cable*, (3) *La casa de papel*, (4) *Breaking bad*, (5) *Modern family*, (6) *Ozark*, (7) *Anatomía de Grey*, (8) *Outlander*, (9) *Unorthodox*, (10) *Cómo defender a un asesino*, (11) *Gambito de dama*, (12) *Shameless*, (13) *Stranger things*, (14) *Euphoria*, y (15) *Cobra kai*. Sin embargo, el 25% cumplió dos criterios y el 30,6% solo uno de ellos. Una serie, *True detective* (2014-2019), no superó ni un solo criterio.

**TABLA 3.** Detalle de frecuencias por cada criterio del Test Bechdel

	Criterio 1: Personajes femeninos relevantes		Criterio 2: Conversaciones entre mujeres exclusivamente		Criterio 3: Conversaciones entre mujeres no estereotipadas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,8	12	33,3	21	58,3
1	12	33,3	9	25,0	10	27,8
2	8	22,2	3	8,3	2	5,6
3	7	19,4	4	11,1	1	2,8
4	4	11,1	1	2,8	0	0
5	2	5,6	1	2,8	0	0
Más de 5	2	5,6	6	16,7	2	5,6
Total	36	100,0	36	100,0	36	100,0

Analizando los criterios específicos (Tabla 3), excepto *True detective* (2014-2019), las demás superaron el primer criterio, ya que había personajes femeninos que hacen o dicen cosas relevantes y aparecen en numerosas escenas, si bien es cierto que en el 33,3% de las series solo hubo uno y en el 22,2% dos. Aquí destacan dos series con más de 5 personajes femeninos relevantes: *Orange is the new black* (2013-2019), al desarrollarse en una cárcel para mujeres, y *Gambito de Dama* (2020), la cual tiene lugar en un orfanato para niñas. Con relación al segundo criterio, es decir, al número de conversaciones que aparecen en la película entre personajes femeninos sin intervención masculina, hay un 33,3% de series que no lo cumple. Y un 25% donde solo hay una conversación entre mujeres exclusivamente. Introduciendo aquí el tercer

criterio del test Bechdel, el cual añade a estas conversaciones el hecho de que no traten cuestiones estereotipadamente femeninas (p.ej., relaciones románticas, atracción por hombres, moda, amor, cuidado de la casa o hijos...), el porcentaje de aquellas que no lo cumplen aumenta hasta el 58,3% y a 27,8 las que solo presentan una conversación de este tipo.

Por otro lado, el alumnado valoró el grado de sexismo que presentaban las series, siguiendo la escala de Pingree et al. (1976). La Tabla 4 muestra los resultados.

**TABLA 4.** *Evaluación del grado de sexismo de las series*

Nivel de sexismo	Frecuencia	Porcentaje
N1 se utiliza al hombre y/o la mujer como objetos sexuales o decorativos	5	13,9
N2 hombres y mujeres se asocian exclusivamente a roles tradicionales femeninos o masculinos	10	27,8
N3 el hombre y la mujer se muestran ejecutando roles tradicionales y no tradicionales con prevalencia del tradicional	14	38,9
N4 se muestra cómo las mujeres y los hombres son iguales y pueden ejecutar múltiples roles	6	16,7
N5 hombres y mujeres son juzgados según sus características individuales, sin caer en estereotipos.	1	2,8
Total	36	100,0

Se encuentran cinco series con un alto nivel de sexismo, donde se muestra a la mujer como objeto sexual o decorativo en el primer capítulo: (1) *El cuento de la criada*, (2) *Juego de tronos*, (3) *Hijos de la anarquía*, (4) *Euphoria*, y (5) *Élite*. No obstante, tal y como algunos/as participantes indican, en muchas de ellas esto cambia o se muestra cómo las mujeres resisten y se rebelan contra esto, como las dos primeras. En general, en la mayoría de las series se encuentra que las mujeres están vinculadas a roles de cuidado de la familia o de pareja y los hombres a roles vinculados a la acción y el trabajo. Por ejemplo, se señala:

"Los altos cargos policiales los tienen hombres, solo hay una mujer en el cuerpo de policía, algunos de ellos la subestiman y en realidad se ve claramente que tiene mucho potencial para aspirar a un cargo más alto dentro del cuerpo". [The wire]

"En el capítulo aparecen en todos los personajes roles tradicionales de género, excepto la aparición de dos mujeres como superhéroes y una mujer como máxima directiva del grupo Los 7, rompiendo el techo de cristal. Por lo demás hay roles tradicionales". [The boys]

"Aparecen un gran número de detectives, policías y altos cargos trabajando [ninguna mujer] y en las pocas escenas en las que aparecen mujeres, están cuidando de otra persona o de sus hijos en el hogar. Aparece alguna secretaria, pero en una ocasión". [True detective]

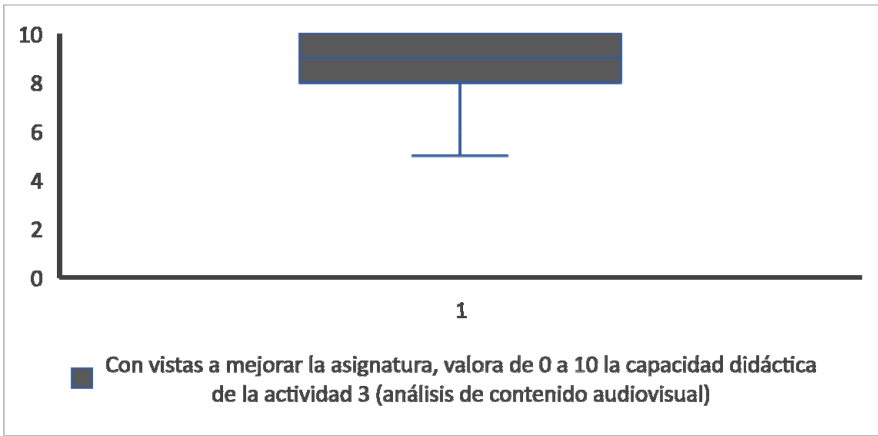
En contraposición, una serie, *This is us*, se valora como libre de sexismo: "la serie se centra en la vida y en cada uno de los detalles de cada persona, ya sea hombre o mujer, blanco o negro, gordo o flaco...".

Finalmente, explorando la pregunta de si consideran que los personajes femenino y masculino están sexualizados, se indica que 14 femeninos sí, mientras que son cuatro los masculinos. Es frecuente encontrar series con mujeres que enseñan su cuerpo y/o mantienen una actitud seductora, pero no ocurre lo mismo con los hombres. Una serie donde sí se encuentra una sexualización clara de un personaje es *This is us*, donde el personaje de Kevin, que es actor, interpreta a un canguro sexy que siempre debe estar sin camiseta. No obstante, como indica la alumna, no es tanto que la serie sexualice al personaje, sino que hace una crítica a la sexualización de los cuerpos en televisión.

#### 4.2. VALORACIÓN DEL TEST ZAPTSI-GARRIDO Y DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Para valorar la capacidad didáctica de este proyecto docente, se realizó al alumnado una serie de preguntas, una vez calificados, de forma que pudieran expresar su opinión de forma totalmente sincera. Como puede verse en el gráfico de cajas y bigotes (Figura 8), en términos cuantitativos, la mayoría del alumnado calificó la práctica entre notable y sobresaliente (entre 8 y 10), encontrando tres estudiantes que la valoraron con suficiente.

**FIGURA 8.** Distribución del alumnado en relación con la puntuación que daban al proyecto según su capacidad didáctica



En cuanto a la valoración de corte más cualitativo del proyecto, se les preguntó por sus fortalezas y debilidades. Como fortalezas, principalmente señalaron su capacidad de desarrollar conciencia crítica sobre cuestiones de género y diversidad, así como competencias para analizar su presencia en contextos tanto ficticios como reales. En la Tabla 5 se presentan algunas narrativas del alumnado, dividida en los grandes temas señalados como fortalezas de este proyecto docente: (1) Toma de conciencia crítica y desarrollo de competencias; (2) Naturaleza práctica y aplicación a otros contextos, (3) Entretenimiento y aprendizaje lúdico; y (4) Motivación para seguir aplicando lo aprendido y formándose en la materia.

**TABLA 5. Fortalezas del proyecto según el alumnado**

Temas	Ejemplos de narrativas
1	<p>"Me hizo plantearme cuestiones que no me había parado a reflexionar". (A4)</p> <p>"Había muchas cosas que pasaba por alto y que normalizaba por comportamientos aceptables, cuando en verdad todo está sesgado, la vida misma también, esto me ayudará a detectarlo". (A12)</p> <p>"Este análisis me ha servido no sólo para evaluar mi criterio de diversidad y género, si no que creo que la realización de un análisis tan profundo ayuda a replantear y crecer en tu propio pensamiento de las cuestiones analizadas, siendo una gran herramienta para la profundización de un tema y poder valorar e identificar nuevas ideas o modificar las que tenías anteriormente". (A21)</p> <p>"Me ha dado una perspectiva más profunda sobre el tema, pues he aprendido con ello nuevos conceptos y la gravedad de estas discriminaciones que desconocía o creía que no tenían tanta presencia en la sociedad actual". (A22)</p> <p>"He visualizado de otro modo el contenido, desde una perspectiva que antes no lo había hecho y fijándome en detalles que pasaban desapercibidos". (A27)</p>
2	<p>"Ha sido muy valiosa la estrategia, puesto que no era consciente de que el aprendizaje podría aplicarse de manera más práctica. Desde mi punto de vista ha sido una metodología muy interesante, y sobre todo el apoyo a reconocer todo tipo de contexto e ir reforzando criterios analíticos". (A6)</p> <p>"Me ha ayudado a reconocer que en cualquier contexto pueden darse situaciones de diversidad e inclusión y que normalmente no valoramos o le dedicamos tiempo". (A8)</p> <p>"Ha contribuido de forma positiva ya que me ha permitido plantearme ciertas cosas que nunca antes me había planteado o no les había prestado suficiente atención. Además, me ha hecho tomar en cuenta actitudes o comportamientos que, sin yo saberlo, pueden llegar a ser negativos para algunas personas". (A13)</p>
3	<p>"Es una actividad que se hace bastante amena. Quizás me gustaría que si fuera posible este tipo de actividades se realicen en otras asignaturas". (A3)</p> <p>"Me ha resultado muy útil y entretenido. Es una manera innovadora y diferente de abordar temas sobre la diversidad y el género (...) me ha gustado mucho y creo que ha sido positivo porque cosas que crees que no pasan pero realmente si pasan, como los estereotipos de género en las series y películas". (A25)</p> <p>"Creo que era una tarea muy interesante la de analizar un capítulo de una serie a través de una mirada crítica. En muchas ocasiones consumimos contenido sin ser conscientes verdaderamente del papel que se está dando a la mujer y sin prestar atención a la diversidad que se está representa, y con este tipo de tareas se profundiza bastante en la percepción de estas cosas". (A34)</p>
4	<p>"Gracias a la visualización del capítulo de la serie que me indicó, he podido investigar más sobre las desigualdades de género y me ha hecho tener una perspectiva más amplia de ello". (A1)</p> <p>"a partir de ahora estaré atenta y me servirá para mejorar mis competencias de género y diversidad". (A8)</p> <p>"Desde esta actividad del contenido audiovisual, cuando he vuelto a ver alguna película o serie estoy más pendiente en fijarme en detalles sobre la participación de mujeres o minorías, así como estereotipos de género". (A17)</p> <p>"Me ha ayudado a tener una mayor consciencia sobre cómo se plasman estos temas sin que nos demos cuenta en las películas y series que vemos diariamente y no nos damos cuenta. Debemos ser más conscientes de ello y promover una mayor igualdad en estos ámbitos, a partir de ahora seguro que estoy más alerta en como se visualiza la diversidad y el género a través de la pantalla". (A29)</p> <p>"Me ha permitido darme cuenta de mi necesidad de seguir informándome sobre el tema. Y como en aspectos en los que antes me parecían normales o en los que no había prestado atención estos temas están presentes". (A35)</p>

Asimismo, se preguntó al alumnado por las debilidades de la práctica, con el objetivo de poder mejorarla para futuras ediciones. Es de señalar que 8 personas no indicaron ninguna modificación, valorando la práctica con un 10 y señalando solo elementos positivos. Entre las recomendaciones del resto, se han agrupado en tres bloques: (1) falta de tiempo y longitud del cuestionario, sugiriendo mayor brevedad y concreción; (2) escasez de contenido para el análisis al trabajar solo sobre el primer capítulo, sugiriendo analizar la primera temporada o, en su defecto, una película; y (3) otras recomendaciones metodológicas para mejorar la práctica, principalmente, reforzándola con otras actividades y/o preguntas, como mayor profundización previa en los contenidos y una reflexión grupal posterior a la práctica.

**TABLA 5.** Limitaciones del proyecto según el alumnado y sugerencias de mejora

Temas	Ejemplos de narrativas
1	<p>"Me ha resultado muy interesante, sin embargo, creo que había que aportar demasiados datos en general que al final acababan extrayéndote de la actividad en sí, por ejemplo, el tener que adjuntar el minuto exacto de cada escena". (A2)</p> <p>"Quizá no por la actividad sino por el tiempo, porque no disponemos de tanto tiempo para entrar a tanta complejidad en los sesgos, sería bueno ser más pragmática y concisa, o dar más tiempo para analizar las cosas". (A11)</p> <p>"Creo que, a pesar de ser una tarea sumamente interesante, el cuestionario en el que se ha de buscar la información de todos los personajes, directores, productores etc. se hace bastante tedioso". (A32)</p>
2	<p>"En mi caso, se me complicó un poco encuadrar el tema solo viendo el capítulo 1, y con toda honestidad tuve que ver unos capítulos más adelante". (A13)</p> <p>"Creo que con un capítulo no es suficiente para analizar el contenido respecto a la diversidad sexual o estereotipos de género. Quizás sea buena idea optar por películas completas en vez de un capítulo de una serie". (A25)</p> <p>"Quizás poniendo más películas que series, dan mucho más juego ya que se desarrolla la trama completa y se podrán ver muchos más ejemplos en cuanto a diversidad, en mi caso en el primer capítulo no había muchos temas de diversidad, pero he seguido viendo la serie ya que me gustó y he encontrado muchísimos más ejemplos de diversidad". (A35)</p>
3	<p>"Hacerlo de series como <i>Big little lies</i>, o alguna que trate el tema en sí". (A23)</p> <p>"En mi caso, la serie que tuve que analizar no encontré muchas escenas en la que apareciese temas sobre diversidad y género". (A34)</p> <p>"Intentaría exponerla en común en clase (claro está, el no estar en medio de una pandemia y poder hacerlo presencial sería más estimulante)". (A2).</p> <p>"Me falta la parte en la que realmente discutimos lo que hemos visto y quizás tratamos de entender por qué percibimos la igualdad de género de diferentes maneras o por qué estamos de acuerdo en muchas cosas. (...) Hay poco diálogo que me parece muy importante en este caso". (A11)</p> <p>"Podría mejorarse introduciendo contenido que, además de mostrar los aspectos discriminatorios, muestren la aceptación de los diferentes colectivos". (A23)</p>

## 5. DISCUSIÓN

En visto de los resultados obtenidos, se puede afirmar que este proyecto ha cumplido con su objetivo de fomentar la coeducación a través del análisis crítico de contenido audiovisual. El test Zapsi-Garrido (2021) ha resultado una herramienta útil para la de innovación docente en la universidad desde una perspectiva feminista interseccional, fomentando en el alumnado conciencia crítica en torno al género y la diversidad, herramientas y competencias para su análisis y aplicación práctica, así como motivación para seguir formándose en esta materia. Asimismo, esta estrategia ha sido valorada por el alumnado como interesante, promoviendo el aprendizaje lúdico y significativo en ellos/as.

Como han mostrado otros estudios, el análisis y reflexión sobre contenido televisivo resulta una estrategia de gran interés para el aula (Amar, 2003; Belmonte-Arocha y Gillamón-Carrasco, 2008; García-Muñoz y Fedele, 2011). Esto es especialmente útil para trabajar actitudes de forma más indirecta y evitar resistencias ante determinados temas como el feminismo, que pueden generar reacciones negativas mediante estrategias más directas, principalmente en los hombres (PettyJhon et al., 2019). Como señalaron muchos alumnos participantes este proyecto, no tenían conciencia sobre la infrarrepresentación femenina delante y detrás de la pantalla, así como los estereotipos de género que aún siguen presentes en las tramas televisivas. Situándose como observadores, no solo lo han identificado en la pantalla, sino que han adquirido esta capacidad para seguir haciéndolo, dentro y fuera de la pantalla, incluso en su propio comportamiento y pensamiento.

Asimismo, este proyecto también ofrece resultados interesantes para seguir reflexionando sobre la presencia y representación femenina en la televisión. Concretamente, se ofrecen resultados de las series más populares emitidas en las principales plataformas de *streaming* (i.e., Netflix, HBO, Amazon prime video), desde una mirada feminista interseccional. A pesar de encontrar una tendencia favorable—en incluso feminista—en las series actuales y en este tipo de plataformas, indicada en otros estudios, probablemente asociada al auge de los movimientos feministas dentro del mundo audiovisual (Bucciferro, 2019; Garrido y



Zaptsi, 2021), sigue existiendo desigualdad de género, sexismo y sexualización de las mujeres (Hunt y Ramón, 2020; Smith et al., 2019; Ward y Grower, 2020). Asimismo, parece que los personajes femeninos son homogéneos, mostrando en la mayoría de las ocasiones, historias sobre mujeres jóvenes, delgadas, blancas y heterosexuales. Es decir, mujeres que se sitúan en una posición de privilegio que no representa la diversidad existente en nuestras sociedades (Lotz, 2006).

Algunas buenas prácticas señaladas por el alumnado desde una perspectiva feminista interseccional las encontramos en series como *Anatomía de Grey* (2005-), *Unorthodox* (2020) y *Orange is the new black* (2013-2019). Es interesante ver cómo muchas de estas series cuentan con un alto porcentaje de mujeres en sus equipos de creación y dirección, así como entre su elenco, con personajes protagonistas o con importancia para la trama, lo cual ha sido señalado como un elemento necesario para la equidad en el mundo audiovisual y la creación de contenido inclusivo (Garrido y Zaptsi, 2021; Lotz, 2001). Asimismo, muchas otras tratan temas relacionados específicamente con cuestiones de género, ya sea mostrando ejemplos de equidad y mujeres diversas (p.ej., *Anatomía de Grey*, *Cómo defender a un asesino*), o bien ejemplificando estrategias de resistencia y sororidad entre mujeres ante las opresiones de género que sufren (p.ej., *El cuento de la Criada*, *Orange is the new black*).

Algunas de estas series podrían ser calificadas como feministas, siguiendo los criterios propuestos por Lotz (2001), los cuales consisten en (a) presentar la heterogeneidad de las mujeres y su multiculturalidad, (b) mostrar estrategias feministas en respuesta a situaciones de opresión y actitudes y relaciones que las empoderan, (c) trabajar desde conceptos amplios de género y sexualidad, más allá del binarismo, y (d) mostrar las luchas femeninas y feministas en pro de la igualdad, poniéndolas en el debate público. Por ello, consideramos que estas series pueden ser de especial utilidad para trabajar en clase la coeducación desde una perspectiva feminista interseccional.

Finalmente, debemos señalar las limitaciones de este proyecto, así como las sugerencias para su mejora. Una barrera que encontramos en el desarrollo de la práctica se derivó de la situación excepcional vivida

en nuestras universidades derivadas del COVID-19. Debido a cuestiones de seguridad sanitaria, la asignatura se impartió de forma virtual. Esto ha limitado significativamente las dinámicas grupales y la reflexión colectiva, la cual en otras aplicaciones del test Zapsi-Garrido fueron clave para la toma de conciencia crítica y enriquecieron mucho el proyecto docente. Esto fue señalado por algunas participantes como mejora y así será cuando vuelva a ser posible y retomemos la presencialidad. Se recomienda dedicar una sesión final para esto.

Por otro lado, algunos/as participantes señalaron la longitud del cuestionario como una cuestión a mejorar. Consideramos que esto dependerá de los objetivos docentes, pudiendo cada profesional elegir los bloques/ítems que más le interese trabajar con su alumnado. Si bien es cierto que la práctica exigía tiempo e implicación, al analizar solo un capítulo de la serie, creemos que fue correcto. No obstante, tal y como hemos comprobado en otras experiencias aplicando el test Zapsi-Garrido, si se dispone de más tiempo, recomendamos evaluar películas o las primeras temporadas de las series. De esta forma, pueden valorarse más el comportamiento y relaciones entre los personajes, así como elementos de diversidad que no son visibles a primera vista (como la diversidad sexual).

También creemos interesante poder realizar comparativas entre contenido creado por mujeres y/o personas diversas vs. contenido creado mayoritariamente por hombres blancos heterosexuales. En cualquier caso, animamos a los/as lectores/as a apartar el test Zapsi-Garrido a sus objetivos docentes y aplicarlo en sus clases.

## 8. CONCLUSIONES

Para concluir, consideramos que análisis de contenido audiovisual mediante el test Zapsi-Garrido es una estrategia útil para trabajar con el alumnado competencias relacionadas con el género y la diversidad. Esto responde a la urgente necesidad de metodologías y estrategias innovadoras que faciliten nuestra labor docente dirigidas a la coeducación. Siguiendo a López (2007):

“Se hace necesaria la introducción de una perspectiva transformadora de género, es decir, aquella que, partiendo de un diagnóstico de las relaciones de género existentes, pretende recrearla de modo más equitativo e igualitario para mujeres y varones como resultado de un proceso sostenido de cambio social”.

Así, a través de prácticas de este tipo, podemos incorporar una perspectiva feminista interseccional en el aula de forma lúdica y significativa, la cual contribuirá a fomentar espacios igualitarios dentro y fuera de la universidad, promoviendo así la equidad en nuestra sociedad.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a todos y todas las estudiantes que participaron en la tarea con entusiasmo, pues nos ayudan a mejorar en nuestra tarea docente dentro y fuera de clase.

## 8. REFERENCIAS

- Acker, S., y Dillabough, J. A. (2007). Women ‘learning to labour’ in the ‘male emporium’: exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297–316. doi:10.1080/09540250701295460
- Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine: la gran pantalla como recurso educativo*. Comunicar.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43–51.
- Barber, S. (2015). *Using film as a source*. Manchester University Press.
- Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. Etxeberria, L. Sarasola, J. F. Lukas, J. Etxeberria y A. Marxueta (Coords.). *Convivencia, equidad y calidad* (pp.155–187). Aidipe.
- Bechdel, A. (1985). *The rule. Dykes to Watch Out For*. Funny Times.
- Belmonte-Arocha, J., y Guillamón-Carrasco, S. (2008). Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV. [Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV]. *Comunicar*, 31, 115–120. doi:10.3916/c31-2008-01-014

- Bendels, M., Müller, R., Brueggmann, D., y Groneberg, D. A. (2018). Gender disparities in high-quality research revealed by Nature Index journals. *PLoS ONE*, 13(1). doi:10.1371/journal.pone.0189136
- Bucciferro, C. (2019). Women and Netflix: Disrupting traditional boundaries between television and film. *Feminist Media Studies*, 19(7), 1053–1056. doi:10.1080/14680777.2019.1667076
- Budzinski, O., Gänßle, S., y Lindstädt, N. (2020). *The battle of YouTube, TV and Netflix-an empirical analysis of competition in audio-visual media markets*. doi:10.2139/ssrn.3569553
- Chen, J. J., y Crown, D. (2019). The Gender Pay Gap in Academia: Evidence from The Ohio State University. *American Journal of Agricultural Economics*, 101(5), 1337–1352.
- Cowan, G., Mestlin, M., y Masek, J. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles: A Journal of Research*, 27(7-8), 321–330. doi:10.1007/BF00289942
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. doi:10.2307/1229039
- Decoster, P., y Vansieleghem, N. (2014). Cinema education as an exercise in ‘thinking through not-thinking’. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 792–804. doi:10.1080/00131857.2013.795853
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J., y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal*, *ESJ*, 13(7), 300. doi:10.19044/esj.2017.v13n7p300
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, T. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71–88.
- Eddy, P. L., Ward, K., y Khwaja, T. (Eds.). (2017). *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. Palgrave MacMillan.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación, Declaración de Bolonia*. [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6948/Declaracion\\_bolonia.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6948/Declaracion_bolonia.pdf)
- Fazackerley, A. (2020, May 12). Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase>
- Ferguson, C. J. (2015). *Media Psychology 101*. Springer Publishing Company.

- Fileborn, B., y Loney-Howes, R. (2019). *#MeToo and the politics of social change*. Palgrave MacMillian. doi:10.1007/978-3-030-15213-0
- Fischer, S. (2017). The Downside of Good Peers: How Classroom Composition Differentially Affects Men's and Women's STEM Persistence. *Labour Economics*, 46, 211–226. doi:10.1016/j.labeco.2017.02.003.
- Fiske, J., y Hartley, J. (2003). *Reading Television* (2<sup>nd</sup> ed). Routledge.
- Gallese, V., y Guerra, M. (2019). *The Empathic Screen: Cinema and Neuroscience*. Oxford Scholarship. doi:10.1093/oso/9780198793533.001.0001.
- García-Pérez R., Rebollo M<sup>a</sup> A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385–397.
- García-Muñoz, N., y Fedele, M. (2011). The teen series and the young target: Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio*, 5(1), 215–226. <http://bit.ly/37WnPmy>
- Garrido, R., y Zapsi, A. (2021). Archetypes, Me Too, Time's Up and the representation of diverse women on TV. [Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV]. *Comunicar*, 68, 21–33. doi:10.3916/C68-2021-02
- Georgeta, I., Duran-Bellonch, M<sup>a</sup> del Mar, y Bernabeu Tamayo, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123–140.
- Guil, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25–39.
- Hunt, D., y Ramón, A. C. (2019). *Hollywood diversity report 2020*. Television. UCLA. <https://bit.ly/3kqBHKr>
- International Labor Organization. (2015). *Women at work trends 2016*. Geneva: International Labor Office. [https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS\\_457317/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457317/lang--en/index.htm)
- Kunst, J. R., Bailey, A., Prendergast, C., y Gundersen, A. (2019). Sexism, rape myths and feminist identification explain gender differences in attitudes toward the #metoo social media campaign in two countries. *Media Psychology*, 22(5), 818–843. doi:10.1080/15213269.2018.1532300

- Lankhuizen, T., Balint, K., Konijn, E., Savardi, M., Bartsch, A., y Benini, S. (2020). Shaping film: A quantitative formal analysis of contemporary empathy-eliciting Hollywood cinema. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Advance online publication. doi:10.1037/aca0000356
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). *Boletín Oficial del Estado*, número 313 de 29/12/2004. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Loden, M. (2008, May 20). *Revisiting the Glass Ceiling*. <http://www.loden.com/Site/Site/Articles%20-%20Videos%20-%20Survey/C615CFE8-A70C-4E3A-9F81-8EACB0E087D0.html>
- López, I. (2007). El enfoque de género en la intervención social. Cruz Roja.
- Lotz, A. D. (2001). Postfeminist television criticism: Rehabilitating critical terms and identifying postfeminist attributes. *Feminist Media Studies*, 1(1), 105–121. doi:10.1080/14680770120042891
- Lotz, A. D. (2006). *Redesigning women: Television after the network era*. University of Illinois Press. <https://bit.ly/3bhZZTQ>
- Merrill, S. (2019, October 04). 6 Ways to Make the Most of Classroom Movies. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/6-ways-make-most-classroom-movies>
- Miller, T. (2010). *Television studies: The basics*. Routledge. doi:10.4324/9780203854198
- Morales, M. J., Luna, M. J., y Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 7(2), 1–14.
- Myaskovsky, L., y Wittig, M. A. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 37(11-12), 861–883. doi:10.1007/BF02936344
- PettyJohn, M. E., Muzzey, F. K., Maas, M. K., y McCauley, H. L. (2019). #HowIWillChange: Engaging men and boys in the #MeToo movement. *Psychology of Men & Masculinities*, 20(4), 612–622. doi:10.1037/men0000186
- Pingree, S., Parker Hawkins, R., Butler, M., y Paisley, W. (197). A Scale for Sexism. *Journal of Communication*, 26(4), 193–200. doi:10.1111/j.1460-2466.1976.tb01958.x

- Potter, W. J. (2013). A general framework for Media Psychology scholarship. In K. Dill (Ed.), *The Oxford Handbook of Media Psychology* (pp. 474–495). Oxford University Press.  
doi:10.1093/oxfordhb/9780195398809.013.0024
- Robinson, H. (2021). Women, feminism, and art schools: The UK experience. *Women's Studies International Forum*, 85, 102447
- Severny, A. (2013, September 05). The movie theater of the future will be in your mind. *Tribeca Film*. <http://tribecafilm.com/stories/future-of-the-movie-theater-is-in-your-mind>
- Signorielli, N. (2009). Minorities representation in prime time: 2000 to 2008. *Communication Research Reports*, 26(4), 323–336.  
doi:10.1080/08824090903293619
- Sindorf, L., Dancstep, T., Garcia-Luis, V., Dimond, E., Haynor, S., Oropeza, V., Strick, J., Whitmore, D., y Yarbrough, M. E. (2021). Female-responsive exhibit design: Explorations of a research–practice partnership. In B. Bevan and B. Ramos (eds.), *Theorizing Equity in the Museum: Integrating Perspectives from Research and Practice*. Routledge.  
doi:10.4324/9780367823191
- Smith, S. L., Choueiti, M., Pieper, K., Case, A., & Choi, A. (2019). *Inequality in 1,100 popular films: Examining portrayals of gender, race/ethnicity, LGBT & disability from 2007 to 2017*. USC Annenberg. Annenberg Foundation. <https://bit.ly/3aLa249>
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 229–255). Akal.
- Tomás-Folch, M., y Guillamón Ramos, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253–275.
- Ward, L. M., y Grower, P. (2020). Media and the development of gender role stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 177–199.  
doi:10.1146/annurev-devpsych-051120-010630
- Williams, R., y Wittig, M. A. (1997). “I’m not a feminist, but...”: factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles*, 37, 885–904.  
doi:10.1007/BF02936345
- Williams, T. M., y Wolniak, G. C. (2021). Unpacking the “Female Advantage” in the Career and Economic Impacts of College. In N. S. Niemi & M. B. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.

- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Gender Report, A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/>
- UNESCO. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior\\_12-03-21.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf)
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46–61.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155–183.
- Zaptsi, A. (2014). *La Psicología representada en el Cine* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad de Sevilla.
- Zaptsi, A., y Garrido, R. (2021). Análisis psicosocial del empoderamiento feminista en el ámbito audiovisual: Propuesta de un instrumento para evaluar la equidad de género. In J. Puig (Eds.), *Nuevos análisis y propuestas educativas sobre género y diversidad sexual* (pp. 73–95). Dykinson.



## **Anexo 1. ítems del test Zapsi-Garrido (2021), empleado para el proyecto docente**

<p><b>Bloque 1. Datos descriptivos y análisis de presencia de mujeres en los equipos directivos y audiovisuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>—Título</li><li>—Plataforma streaming donde puede verse</li><li>—Género (según <a href="https://www.themoviedb.org/">https://www.themoviedb.org/</a>)</li><li>—Año de inicio y de fin de emisión</li><li>—País</li><li>—¿Ha ganado algún premio? [opciones: sí/no] ¿Cuáles?</li><li>—Creador/as y % de mujeres en la creación</li><li>—Director/as y % de mujeres en la dirección</li><li>—Elenco principal</li><li>—% de mujeres en el elenco principal</li></ul>
<p><b>Bloque 1B. Temática y contextualización de la trama</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>—Según su resumen, ¿indica que trate explícitamente alguna de estas temáticas? [opciones: a-cuestiones de género/b-cuestiones de diversidad étnica o cultural/c-cuestiones de diversidad sexual/d-cuestiones de diversidad funcional/e-ninguna de ellas]</li><li>—Después de ver el primer de la serie, ¿crees que aborda alguna de estas temáticas? [opciones: a-cuestiones de género/b-cuestiones de diversidad étnica o cultural/c-cuestiones de diversidad sexual/d-cuestiones de diversidad funcional/e-ninguna de ellas]</li><li>—Por favor, justifica tu respuesta anterior en caso de ser afirmativa en algún caso. ¿De qué forma aborda ese tema? ¿Es un tema central o periférico a la historia?</li><li>— ¿La historia se desarrolla en la actualidad (de 2010 en adelante, aprox.)?</li></ul>
<p><b>Bloque 2. Presencia e importancia de personajes femeninos (Test Bechdel, 1985)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>—Criterio 1: Número de estos personajes femeninos que hacen o dicen cosas relevantes y aparecen en numerosas escenas. Indica sus nombres.</li><li>—Criterio 2: Número de conversaciones que aparecen en la temporada, entre personajes femeninos exclusivamente (no intervienen hombres).</li><li>—Criterio 3: Número de conversaciones que aparecen en la película entre personajes femeninos exclusivamente (no intervienen hombres) y que tratan de algo distinto a un hombre, a relaciones románticas o a cuestiones vinculadas a lo femenino (ej. moda, amor, cuidado de la casa o hijos...). Por favor, indica el minuto en que aparecen estas escenas y el tema del que hablan. Si hay más de tres escenas, elige las 3 que consideres más interesantes.</li></ul>
<p><b>Bloque 3. Análisis del personaje femenino más relevante</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>—De los personajes femeninos, elige el que consideres más importante para que describamos a continuación sus características principales. Indica aquí su nombre aquí y describe su rol (ej. protagonista, antagonista, novia del protagonista, madre del protagonista, jefa del protagonista...), además de una breve descripción de su comportamiento. Aplica un análisis interseccional.</li><li>—Describe su apariencia física: edad, etnia, figura y complexión, color de pelo, estado civil, orientación sexual, identidad de género, diversidad funcional. [mediante preguntas cerradas de varias opciones de respuesta]</li><li>—¿Dirías que este personaje femenino mantiene estereotipos de género? ¿Por qué? Por favor, pon alguna escena como ejemplo, indicando el minuto y brevemente qué ocurre.</li><li>—¿Dirías que este personaje femenino está sexualizado en esta película? ¿Por qué? Por favor, pon alguna escena como ejemplo, indicando el minuto y brevemente qué ocurre.</li><li>—Siguiendo la escala de Pingree, Hawkins, Butler y Paisley (1976), sobre grado de sexismo en contenidos audiovisuales, ¿En qué nivel de sexismo incluirías esta película?</li><li>—Justifica la respuesta anterior. Pon algún ejemplo donde se evidencia por qué has indicado ese nivel de sexismo en la película (Indicando capítulo y minuto).</li></ul>
<p><b>Bloque 4. Análisis del personaje masculino más relevante</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>—Mismos ítems que para el bloque 3 pero aplicado al personaje masculino.</li></ul>

### **Bloque 5. Representación de la diversidad**

—¿Aparece alguna persona perteneciente a una minoría étnica/cultural/religiosa? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. bandas de latinos que roban al protagonista; mujer jueza africana que juzga el caso del delito; mujeres asiáticas que realizan una limpieza facial a la protagonista, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las minorías étnicas/culturales/religiosas están estereotipadas?

—¿Aparece alguna persona perteneciente a una minoría sexual? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. gay mejor amigo de la protagonista; bisexual amante del protagonista; transexual ejerciendo la prostitución, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las minorías sexuales están estereotipadas?

—¿Aparece alguna persona con diversidad funcional/discapacidad? En caso, afirmativo, por favor, indica las características de estas personas y su papel en la película (ej. jefa del equipo, hermano del protagonista, vecina, etc.), así como describe su comportamiento y qué aporta a la trama.

—Según la respuesta anterior, ¿consideras que las personas con diversidad funcional/discapacidad están estereotipadas?