



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

“DE FRANKENSTEIN A V: EL CÍBORG Y EL ANDROIDE EN LA CULTURA”: Un proyecto de fomento de la lectura y educación literaria a partir de un repaso histórico a la figura del androide y el cíborg en la ciencia ficción

Alumno/a: **Garrido Marín, Mario**

Tutor/a: Prof. D. Antonio Gómez García
Dpto: Lengua y Literatura

Octubre, 2021

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 4
2. Fundamentación teórica	
2.1. La ciencia ficción: una vía para hablar con los adolescentes del presente	
2.1.1.Caracterización de la ciencia ficción.....	pág. 6
2.1.2.Genealogía de la ciencia ficción.....	pág. 10
2.2.Cíborgs, androides y nuevas teorías feministas.....	pág. 18
2.3.Aplicación docente de metodologías propias de la literatura comparada	pág. 22
3. Aplicación didáctica: “De Frankenstein a V: el cíborg y el androide en la cultura	
3.1.Justificación.....	pág. 24
3.2.Contextualización del centro y alumnado.....	pág. 25
3.3.Formulación de objetivos	
3.3.1.Objetivos generales de etapa.....	pág. 28
3.3.2.Objetivos específicos de área.....	pág. 30
3.3.3.Objetivos didácticos específicos del proyecto.....	pág. 32
3.4.Competencias clave.....	pág. 33
3.5.Determinación de los contenidos	
3.5.1.Contenidos curriculares.....	pág. 34
3.5.2.Contenidos didácticos específicos del proyecto.....	pág. 37
3.6.Formación en valores y contenidos transversales.....	pág. 38
3.7.Planteamientos metodológicos	
3.7.1.Métodos y estrategias de aprendizaje	
3.7.1.1.Estrategias didácticas.....	pág. 40
3.7.1.2.Orientaciones para el desarrollo de las actividades.....	pág. 42
3.7.2.Recursos didácticos.....	pág. 44
3.7.3.Temporalización y organización de las sesiones.....	pág. 44
3.7.4.Secuenciación de actividades.....	pág. 45
3.8.Evaluación	
3.8.1.Evaluación al alumno.....	pág. 48
3.8.2.Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	pág. 49
3.8.3.Instrumentos de evaluación.....	pág. 57

3.8.4.Evaluación de la práctica docente.....	pág. 58
3.9.Atención a la diversidad.....	pág. 58
4. Conclusiones.....	pág. 60
Bibliografía.....	pág. 62

RESUMEN: En el presente trabajo se propone un proyecto de fomento de la literatura y educación literaria para alumnos de cuarto de ESO en el que se realizará, a través de diversas obras tanto literarias como no literarias, un repaso por la historia de la ciencia ficción. La ciencia ficción, como género proyectivo y con una inherente voluntad de afrontar problemáticas humanas y sociales, se yergue como una buena base con la que incitar a los adolescentes a la reflexión sobre cuestiones transversales. Se propone para ello el sustento en las lecturas políticas que se hacen de estos mitos de la ciencia ficción. De esta manera, se pretende animar a los jóvenes a leer y a reflexionar acerca de la literatura y su relación con los productos culturales de masas que consumen a diario usando como herramienta un género con buena acogida entre los jóvenes.

Palabras clave: fomento de la lectura, educación literaria, ciencia ficción, cibernético, androide, literatura comparada, contenidos transversales

ABSTRACT: This dissertation presents an educational project that aims to encourage reading and thinking about literature by students from fourth year of secondary school. To achieve this, the project consists of an historical review of two of the main myths that are included in science fiction's corpus: cyborgs and androids. In this project, the creative approach the genre provides regarding some humanistic concerns establishes a great foundation for students and teachers to discuss some the transversal content as equality among all humans regardless of race, ethnic, gender, sex or sexual preference using some philosophical and political essays based on these myths. Moreover, this educational project aims to take advantage of the general sympathy for the genre among the younger generations and encourages them to think about the similarities between the different cultural products that structure the scheme of this project and the ones that they are more familiar with.

Keywords: Literature promotion, literary education, science fiction, cyborg, android, comparative literature, transversal contents

1. INTRODUCCIÓN

El vertiginoso ritmo al que se han desarrollado las tecnologías en los últimos años, especialmente en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, ha tenido un impacto radical en la forma en la que el ser humano desarrolla su actividad como individuo social pues el mundo ha sido “invadido por mediaciones tecnológicas que entrelazan nuestras vidas de manera abstracta, virtual y compleja” (Laboria Cuboniks, 2015, 0x00). Con la llegada de la cepa COVID-19, a finales de 2019 y, con ella, de las políticas de distanciamiento social, además del cese de actividad laboral y educativa en la amplia mayoría de los territorios del planeta, este impacto de la tecnología se volvió cada vez más invasivo y evidente pues, súbitamente, las redes, durante meses, se convirtieron en un espacio único destinado al desarrollo de relaciones sociales, oficios, consumo, labores burocráticas y ocio. Es decir, la red y su dominio se han convertido en herramientas imprescindibles para una amplia mayoría social a la hora de desarrollar estas actividades fundamentales tanto para la subsistencia material como para el bienestar y desarrollo personal.

En este contexto, que a las generaciones de hace un siglo podría parecerles propio de la ciencia ficción, es necesario dedicar un momento a reflexionar sobre el uso que se hace de estas tecnologías y especialmente sobre quiénes son los agentes que dirigen la innovación tecnocientífica y hacia dónde; especialmente entre las generaciones más recientes, para quienes el desarrollo de estas tecnologías puede parecerles completamente dado, por el hecho de haber nacido ya sumergidos en este vórtice digital.

De este modo, la ciencia ficción se vuelve un género increíblemente útil para generar un ambiente que incite a los alumnos a reflexionar sobre este tema pues, no solo se encuentra de rabiosa actualidad por sus implicaciones con el contexto cultural en el que nos encontramos sino que es un género abundantemente presente entre el ocio dedicado a los jóvenes: Videojuegos como *Cyberpunk 2077* (2020) o *Detroit: Become Human* (2018), sagas transmediales como *Star Wars* (1977-presente), series como *Neon Genesis Evangelion* (1995) o *Rick and Morty* (2013-presente), el universo cinematográfico de Marvel o novelas, generalmente con sus correspondientes adaptaciones, como *Ready Player One* (2011). Estos ejemplos, entre otros, han copado las plataformas de distribución de cultura y han suscitado el interés y la reflexión en la juventud.

Asimismo, no debemos olvidar que, aunque a veces “sea considerada como un fenómeno fundamental del siglo XX, enraizada en la experiencia predominantemente occidental del crecimiento tecnológico” (Cavallaro, 2000, 1), podemos remontarnos

hasta el año 150 d.C. para encontrarnos con *Vera Historia* de Luciano de Samósata, una de las primeras manifestaciones de este género, o ya posteriormente, *Viaje a la Luna* de Cyrano de Bergerac, *Frankenstein* de Mary Shelley o la producción de autores como H.G. Wells y Julio Verne (Cavallaro, 2000, 3).

Por lo tanto, encontramos en la ciencia ficción un género con una amplia tradición literaria que puede ser estudiada y utilizada como un nexo de unión entre la materia y los intereses extracurriculares de los alumnos. Esta voluntad de entrelazar la educación literaria de los alumnos con áreas de la cultura con las que se encuentran más familiarizados, con la esperanza de que esto les haga tener un mayor interés por la lectura, es uno de los motores principales de este trabajo de investigación y su posterior aplicación didáctica. Partiendo de la lectura interpretativa de una serie de obras del género, se proponen dos objetivos: por un lado, incentivar la lectura como herramienta de conocimiento y placer y, por otro, generar un espacio para la reflexión sobre cuestiones transversales como la igualdad, la condena del racismo, machismo y LGTBIQfobia.

En este momento no es baladí preguntarse cómo pueden enlazarse estas cuestiones transversales con el corpus de obras pertenecientes al género de la ciencia ficción. La respuesta a esta pregunta requiere que nos remontemos a la década de los ochenta cuando, en pleno *boom* del desarrollo tecnológico, se toma la figura del cibernético, tan recurrente en la historia de la ciencia ficción, como punto de partida para la teorización con una perspectiva marcadamente feminista, anticolonialista y *queer*. *El manifiesto cibernético* (1983) de Donna Haraway inauguró una línea teórica que, partiendo de la concepción del cibernético como un ser de frontera “que tiene en sí la semilla de la dominación y la exclusión” (Broncano, 2009, 15), sirvió para teorizaciones posteriores de mano de María Lugones, Rosi Braidotti o Andy Clark (Broncano, 2009, p.15), llegando hasta el reciente *Manifiesto Xenofeminista* (2015) en el que se desmitifica el concepto de *natural* y se busca en la tecnología la llave para la emancipación. Estas nuevas teorías nos permiten incorporar obras cuya figura central sea el androide o el cibernético en el corpus de lecturas que formarán parte de la aplicación didáctica de esta investigación.

Resulta importante, en este punto, destacar que, al mencionar estas obras, no se pretende que sean incluidas en el corpus que será objeto de estudio por parte de los alumnos, más bien se busca dotar de una base teórica sólida que sirva al docente como punto de partida para el tratamiento de las cuestiones transversales en la proyección didáctica de esta investigación.

Por último, cabe mencionar la utilidad de alejarse del marco de actuación de la filología y adentrarse en el ámbito de la Literatura Comparada de cara a la configuración de actividades de este tipo. Esta utilidad reside en la versatilidad que permite el empleo de metodologías comparatistas a la hora de buscar puntos de unión entre obras de distintas tradiciones y momentos históricos, con el fin de establecer relaciones entre estas y otras obras pertenecientes a otras disciplinas artísticas como el cine, que también son empleadas en la confección del proyecto que constituirá la aplicación didáctica de estos contenidos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA CIENCIA FICCIÓN: UNA VÍA PARA HABLAR CON ADOLESCENTES DEL PRESENTE

2.1.1. *Caracterización de la ciencia ficción*

La ciencia ficción es un género que, antes de la democratización de internet, dada la consolidación del cine y la televisión como dos de las industrias culturales hegemónicas de la segunda mitad de siglo XX y, dentro de estas industrias, la extrema popularidad que consiguieron productos culturales como *Star Wars* (1977) y *Star Trek* (1966), ha alcanzado, en los últimos años, un alto rango de prestigio e influencia dentro de la cultura de masas. Así lo demuestran, además de la ya comentada notoriedad de obras de este género dentro de plataformas de difusión cultural (basta con observar el catálogo de Netflix, Amazon Prime, HBO, Epic Games, Steam o Disney +), el abundante número de nominaciones a los Premios Oscar conseguidas en los últimos años por películas catalogadas como ciencia ficción: *Gravity* (2013) que contó con siete estatuillas y diez nominaciones, *The Martian* (2015) con siete nominaciones, *Mad Max - Fury Road* (2015) con seis premios y diez nominaciones, *Arrival* (2016) con ocho nominaciones y un premio o *Blade Runner 2049* (2018) que consiguió dos Óscars (Rubio, 2019).

Esto, por supuesto, no quiere decir que la ciencia ficción no existiese con anterioridad o fuese una manifestación cultural residual hasta el momento. Como se comenta con más profundidad en el próximo apartado, ya existían revistas que publicaban periódicamente relatos de ciencia ficción y fantasía, como *Amazing Stories* que comenzó sus andadas en 1926 y contaban con un gran éxito comercial (Cavallaro, 2000, 3). Del mismo modo, algunas de las obras inaugurales del género habían alcanzado altos niveles de popularidad entre la masa de consumidores, aunque sin llegar al impacto que tuvo a todos los niveles en la cultura de masas que tuvieron estas sagas.

Precisamente por esta condición de género, entendiéndolo tanto como una clase lógica en la que sus componentes comparten una o varias características como un modelo que se construye a sí mismo con las obras que conforman el corpus del mismo y genera un horizonte de expectativas durante el proceso de recepción (Raible, 1988, 310-330), y por la difusión que este ha tenido en la cultura de masas, existe una convención aprehendida inconscientemente de lo que concebimos, o no, como ciencia ficción. No responde tanto a un análisis basado en el estudio del género sino que más bien está influenciada por nuestro papel de consumidores en la industria cultural y parte de la asunción de un corpus de autores, obras y temáticas como propias del mismo.

Pese a que exista esta conciencia de género tan desarrollada respecto a la ciencia ficción, en ocasiones, desde la teoría de la literatura no se ha sabido definir y caracterizar (Moreno, 2008, 67) lo que hace de este género uno en sí mismo. Incluso hay quienes lo consideraban indefinible por la gran infinidad de subgéneros que agrupa (Moreno 2010, 57). En las últimas décadas se han propuesto varias definiciones, desde la de Judith Merrill, "Ciencia ficción es la literatura de la imaginación disciplinada" (Citado en Moreno, 2008, p. 67) o la de Norman Spinrad, "la ciencia ficción es todo aquellos que los editores publican con la etiqueta de ciencia ficción" (citado en Barceló, 2015, p. 19) a otras más complejas como la de Aldiss que la definía como "la búsqueda de una definición del ser humano y su estatus en el universo que resulte coherente con nuestro nivel de conocimiento que resulta, al mismo tiempo, adelantado pero también confuso" (citado en Barceló, 2015, p. 20). Probablemente una de las definiciones más válidas y descriptivas del género sea la del autor norteamericano A. Heinlein que aseveró que "la ciencia ficción es una especulación realista en torno a los posibles acontecimientos futuros (o no) basada sólidamente en un conocimiento adecuado del mundo real, pasado y presente, y en una profunda comprensión del método científico" (citado en Barceló, 2015, pp. 22-23).

Estas definiciones, sea por su falta de concreción, que las hace aplicables a otros géneros, o su excesivo parcelamiento, que deja fuera parte del corpus que compone al género, resultan insuficientes. Aún así, sí aportan una idea clave que será tratada más adelante: la especulación.

Uno de los problemas históricos a la hora de la caracterización de la ciencia ficción ha sido la tendencia a buscar sus características genéricas desde el análisis temático, tan propio del campo de la cultura de masas, y que ha llevado a que, en determinados momentos, el debate se centrara en torno al papel de la ciencia y la tecnología en estos relatos. Asimismo, cuestiones como la ambientación futurista,

haber sido catalogada en ocasiones como literatura juvenil y el habersele otorgado pretensiones proféticas han copado los focos de las distintas caracterizaciones que se han hecho del mismo, tornándolas superficiales e insuficientes (Moreno, 2008, 70-72).

A. Moreno (2008) propone emplear los conceptos acuñados por B. Harshaw de campo referencial interno y campo referencial externo. Un campo de referencia es un “universo que contiene una multitud de marcos de referencia entrecruzados e interrelacionados de diversos modos”, “entendidos estos como entornos cognitivos mutuos, conjuntos de supuestos, concepciones teóricas, sistemas literario-sociológicos, ideologías, marcos discursivos, representaciones sociales individuales o colectivas...” (Espezúa, 2006, 77). De forma simplificada, el marco de referencia se refiere a cualquier ámbito sobre el que dos interlocutores puedan intercambiar opiniones (Espezúa, 2006, 78) y el campo de referencia, al universo que contiene todos estos ámbitos.

En el ámbito de una obra literaria existen dos marcos de referencia interrelaciones pero aislados: el campo de referencia externo y el campo de referencia interno (Espezúa, 2006, 78). El externo se utiliza para denotar a todo aquello que se encuentra fuera del texto, es decir, el universo conformado por los distintos marcos de referencia que componen el mundo del que forman parte y, por ende, conocen, tanto el autor como el receptor (Harshaw, 1997, 140). En cambio, con campo de referencia interno se hace referencia al mundo del propio texto y con el que son relacionados los significados del mismo (Espezúa, 2006, 79). Este campo referencial interno se construye a sí mismo a través del texto, es un “objeto semiótico multidimensional” y toma elementos del campo referencial externo, el mundo real, que son reorganizados y jerarquizados en el interno, sin comprometer nunca la independencia entre ellos (Harshaw, 1997, 136-137).

Moreno (2010, 80-81) agrupa bajo el término ‘géneros no miméticos’ o ‘géneros proyectivos’ tanto a la ciencia ficción como a los géneros fantásticos y maravillosos por compartir un rasgo común: “se basan en elementos que no pueden darse en lo que autor y lector entienden convencionalmente como «realidad». Estos elementos sirven para proyectar inquietudes propias de dicha «realidad convencional» en esas narrativas ficcionales” (Moreno 2010, p. 83). En otras palabras, estos géneros proyectivos suspenden las pruebas de realidad y requieren un compromiso extra por parte del lector durante la recepción que conoce la imposibilidad de los hechos plasmados.

Resulta útil retomar la terminología propuesta por Harshaw para explicar la principal diferencia entre la ciencia ficción y el resto de géneros proyectivos. Mientras la literatura fantástica o maravillosa suspenden cualquier tipo de identificación entre el marco referencial interno y el externo si no se traza mediante la metaforización, la ciencia ficción enfrenta “la realidad” y la problematiza, mediante la modificación de determinados campos del marco referencial externo que terminan conformando el marco referencial interno en la obra, (Moreno, 2008, 76-77), con lo que se provoca una constante sensación de extrañamiento pues la relación entre el mundo de la obra y el mundo real es constante e intermitente. Para la consecución de estos objetivos, resulta fundamental que la presentación de estos hechos imposibles, o de esta carencia de pruebas de realidad, se den en un marco de verosimilitud y realismo (Moreno, 2010, 82-84) que viene, en muchas ocasiones, estrechamente ligado a planteamientos racionales y positivistas. En este sentido, es clave en la ciencia ficción el rechazo a lo sobrenatural y la búsqueda constante de una explicación racional verosímil desde el punto de vista tanto del marco de referencia interno cómo del marco de referencia externo.

Heinlein, en la definición propuesta con anterioridad, hacía referencia al concepto de especulación y no estaba equivocado pues la ciencia ficción crea campos de referencia internos especulando con elementos del externo (Moreno, 2008, 76-77). Esta especulación suele realizarse a través de un avance humanístico que, ya sea científico, social o político, “aparece en la obra e impulsa el desarrollo argumental de la misma, siendo usado para extrapolar una idea o inquietud” (Moreno: 2008, 66-68). A esto se le llama *novum* y nos aporta dos cuestiones fundamentales sobre la ciencia ficción: por un lado que no necesariamente tiene que ver con la ciencia, pues se pueden plantear *novum* que partan de especulaciones en torno a lo que podría ser o haber sido tras avances en temas sociales o humanísticos; y, por otro, que la ciencia ficción eminentemente habla acerca de la humanidad y emplea esta creación de mundos imposibles pero verosímiles para enfrentarlos a la propia realidad.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la ciencia ficción es un género heterogéneo cuya delimitación no atiende a cuestiones temáticas sino a la forma en la que suspenden las pruebas de realidad pese a que exista una estrecha relación con esta pues parte de la extracción y modificación de determinados aspectos del marco referencial externo para formar un marco de referencia interno, a partir de la hipotetización. De este modo, pueden ser catalogadas como ciencia ficción obras temáticamente tan dispares y que han adquirido el grado de canon dentro del género, como *1984*, *Solaris*, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* o *La guerra de los mundos*.

2.1.2. Genealogía de la ciencia ficción

A continuación se realiza un recorrido a lo largo de la historia de la ciencia ficción. Desde los precedentes, con los que comparte algunas características hasta un presente en el que la ciencia ficción ha trascendido el limitado alcance que tenía en sus inicios para encontrar su lugar entre la crítica y la cultura de masas.

Al respecto de los antecedentes de la ciencia ficción existe un amplio debate. Algunas propuestas como las de Kagarlitsky incluyen obras de Luciano de Samosata (s. II d.C), Francis Goodwin (s. XVI) o Cyrano de Bergerac (s. XVII) (citado en Moreno, 2010: 335) e incluso otras incorporan al corpus de antecedentes del género a Homero, Dante o Ariosto (Cavallaro, 2000, 2) en un intento de defensa de este mediante su vinculación con autores clásicos ya canonizados más que de una propia revisión del desarrollo y los orígenes de la ciencia ficción. Este tipo de vinculaciones terminan rebajándolo “Pues no da cuenta de su característica primordial: la de tratarse de un fenómeno de inevitable adscripción al tiempo post-romántico” (Moreno, 2010, p. 335); con ello se le arrebató su impacto histórico y cultural durante su desarrollo (Ferrini, 1970: 22).

Por el contrario, existe un acuerdo casi unánime en el mundo académico en la importancia capital de *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) de Mary Shelley en la fundación de la ciencia ficción. Esta obra constituye el primer antecedente del género desde el momento en el que se presenta a un androide con autoconsciencia y conflictos existenciales, creado por un científico mediante el empleo de la tecnología y el método científico con el fin de trasladar la preocupación de la época por la idea de progreso y sus implicaciones. Esta estrategia, consistente en proyectar inquietudes humanas a partir de un *movum* irreal justificado de forma racional y verosímil que pretende escapar de lo sobrenatural, es, como se ha comentado en el epígrafe previo, inherente al concepto de ciencia ficción (Moreno, 2010, 336- 338).

Unas décadas más tarde, nos encontramos con Julio Verne, una de las figuras más populares de entre los antecedentes de la ciencia ficción. Su obra, mayoritariamente, gira en torno a ingenios tecnológicos, cuya existencia argumenta con el empleo de datos científicos acordes a su tiempo, que cumplen misiones imposibles. Por ejemplo *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1870), *De la Tierra a la Luna* (1865) o *La Isla Misteriosa* (1875). Sin embargo, pese a ser posterior a la obra de Mary Shelley, parte de su producción no se ajusta de forma completa a lo que desde la teoría de la literatura se entiende como ciencia ficción (Moreno, 2010, 338) sino como otro tipo de obra, la novela científica. Esto ocurre porque contempla “la ciencia como un valor literario absoluto, sin desarrollar sus posibilidades simbólicas y estéticas, limitando la narración a una exposición de propuestas científicas narrativizadas con la

ayuda de unos personajes [...] cuya función es meramente actancial” (Moreno, 2010, pp. 99-100), en otras palabras, sus obras nos hablan sobre el prodigio científico y no sobre sus consecuencias e impacto relativo a la humanidad. Esto ocurre más en la primera etapa de la producción literaria del autor francés; a medida que envejece y comprende, se vislumbra la desilusión por el progreso científico y plantea auténticas obras de ciencia ficción como *El eterno Adán* (1910), en la que se contempla el progreso descontrolado como un potencial fin de la humanidad (Moreno, 2010, 339).

Coetáneo a Verne es Edward Bellamy quien tendría un impacto fundamental inaugurando lo que posteriormente serían las novelas de viajes en el tiempo y las utópicas, ambas pertenecientes a la ciencia ficción. Su obra más importante fue *El año 2000: una visión retrospectiva* (1888) en la que se presenta una sociedad utópica en Bostón “con el fin de servir de ilustración para teorías políticas, remontándose a Platón (Scholes y Rabkin 1977: 21)” (citado en Moreno, 2010, p. 341).

También Edgard Rice Burroughs con sus obras que, aun sin pertenecer *per se* a la ciencia ficción, inauguró todo un subgénero dentro de esta: las aventuras espaciales. Obras como *Thuvia, la virgen de Marte* (1916) crean escenarios espaciales en los que guerreros humanos salvan a mujeres hipersexualizadas de peligros alienígenas. Dejarán una huella estética muy grande en algunas series de televisión del género (Moreno, 2010, 342).

Por su parte, H.G. Wells fue uno de los verdaderos impulsores del género dentro de los antecedentes. Obras como *La isla del Dr. Moreau* (1896) o *Cuando el dormido despierte* (1899) dejan ver una paulatina mayor preocupación por un futuro dominado por la economía y menos por los valores humanísticos. Aún así, mantenía un cierto optimismo sobre el progreso que se dejaba ver mientras creaba algunos tópicos que se convirtieron en “auténticos mitos modernos de la cultura universal” (Moreno, 2010, 344).

Otro escritor cuya aportación fue fundamental fue Aldous Huxley con la novela *Un mundo feliz* (1932). Esta obra inicia la tradición de la distopía mostrando sociedades cuya subsistencia está condicionada por los adelantos tecnológicos. En esta sociedad antiutópica, en la que se modifica a los humanos para que cumplan con una función concreta dentro de ella independientemente de sus capacidades, incluye como motivo al individuo frente a su entorno social, cuestión recurrente en obras posteriores del género (Moreno, 2010, 346-347).

Por último, Olaf Stapledon terminó de sentar las bases del género introduciendo la idea del humano mejorado en su obra *Juan Raro* (1935). Estos humanos mejorados, que llamaba “homo superior”, terminarían dando forma a lo que a día de hoy entendemos como mutantes (Moreno, 2010, 347).

En los primeros años del siglo XX hubo un fuerte movimiento de revistas *pulp* en las que aparecían novelas de ciencia ficción que posteriormente se trasladarían a Estados Unidos. Estas publicaciones influirían, con sus obras de generalmente baja calidad literaria, a quienes constituirían años más tarde la primera generación de escritores de ciencia ficción: los de la Edad de Oro (Moreno 2010, 346-350).

Se califica como Edad de Oro de la ciencia ficción a la década de 1950, el periodo de más influencia por parte de Campbell en la revista *Astounding Science Fictions*. Él se encargó de publicar en la revista a quienes posteriormente pasarían a ser algunos de los mayores exponentes del género: Isaac Asimov, Ray Bradbury, R.A. Heinlein o T. Sturgeon (Moreno, 2010, 351).

La producción de esta generación se vio fuertemente influenciada por la protociencia ficción de las novelas *pulp* de los años anteriores y por acontecimientos históricos como el crack de la bolsa del 29, la bomba atómica, la segunda guerra mundial y la incorporación de los primeros robots que desarrollaban tareas sencillas para el mercado productivo (Moreno, 2010, 351).

Asimismo, esta producción se encuentra caracterizada por un heredado optimismo vitalista sustentado en una implacable fe en la humanidad, el abordaje de temas que reflejaban el individualismo y un fuerte sentimiento de autosuperación y la creencia en que los avances humanísticos se sucederán a través del progreso científico controlado. En estas obras, que generalmente presentan tramas ágiles, sencillas y directas se describen con rigor documental sociedades complejas con el fin de reflexionar acerca de determinadas cuestiones sobre las que sus predecesores no se atrevieron a pronunciarse, como la democracia, aunque siempre de forma constructiva (Moreno, 2010, 350-351).

De entre los autores fundamentales de la Edad de Oro de la ciencia ficción nos encontramos con Robert Anson Heinlein que, polémico por su defensa a ultranza del individualismo, mostraba una fuerte preocupación por el libre albedrío y sus consecuencias. Para el autor americano la verdadera libertad no puede ejercerse si no has sido educado para ello y recrea, mediante una prosa sencilla y rítmica, sociedades

complejas en las que se enseña a los ciudadanos a conseguir sus derechos a través de la responsabilidad y el cumplimiento de sus deberes. Sus obras más destacadas son *Tropas del espacio* (1959) y *Forastero en tierra extraña* (1966). Trató todo tipo de subgéneros como las utopías, los viajes en el tiempo y los robots (Moreno, 2010: 351 - 354).

Isaac Asimov, por su parte, es uno de los autores más importantes del género. Sus obras presentan tramas sencillas desde un punto de vista psicológico y argumental pero que se prestan a interesantes análisis comparadas con otras fuentes literarias y momentos históricos. Su radical influencia en el género reside tanto en la introducción de nuevos motivos como los imperios galácticos, el científico total, los mutantes, el misterio galáctico, la enciclopedia galáctica y los robots, a través de su saga La fundación que se inspira en la caída del imperio romano; y en la creación, a lo largo de sus obras, de las tres leyes de la robótica que a partir de este momento se convertirían en una constante de este subgénero que emplearía para presentar la alteridad. (Moreno, 2010, 354-358).

Otros dos autores que fueron importantes dentro de este periodo fueron Ray Bradbury y Theodore Sturgeon, quienes comparten un especial compromiso con el estilo literario en sus obras.

Por un lado, Sturgeon, cuya producción se ciñe al subgénero de los mutantes, emplea las posibilidades estéticas que abre el futuro para buscar la belleza en las imágenes que describe. En su obra *Venus + X* (1960) se convierte en el primer autor en tratar el feminismo a través de la creación de una sociedad monesexual (Moreno, 2010, 359-361).

En cambio, Ray Bradbury, quien era con diferencia el más lírico de los autores de su generación, nos plasmaba en *Crónicas Marcianas* (1950) el proceso de colonización de Marte y sus consecuencias. En *Fahrenheit 451* (1953), nos describe una sociedad futura controlada por los medios de comunicación en la que se queman libros bajo el pretexto de una supuesta toxicidad para la mente (Moreno, 2010, 361 -362).

Por último, dentro de este periodo no deben olvidarse a Alfred Bester y su influencia en las novelas de telépatas con *El hombre demolido* (1953) y a Frederick Pohl por la descripción de sociedades futuras distópicas dominadas por el capitalismo en *Mercaderes del espacio* (1953) (Moreno, 2010, 362-365).

Desde finales de los 50 y durante los años siguientes, se desarrollaría una nueva generación dentro de la ciencia ficción caracterizada por una mayor tendencia a explorar las posibilidades más lúgubres del género, con reflexiones profundas sobre el orgullo de la humanidad y con una fuerte crítica política y social. El género madura cada vez con una mayor complejidad y variedad literaria al comenzar a usar el género como un recurso retórico.

El subgénero de los robots se ve fuertemente desarrollado como consecuencia de la obra de Philip K. Dick en la que “los robots dejan de ser un divertido instrumento mediante el cual plantear juegos argumentales con ciertas honduras filosóficas, sino de instrumentos literarios de enorme carga simbólica” (Moreno, 2010, p. 367). En *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* (1968) el robot deja paso a su versión humanoide, el androide. Estos desarrollan autoconsciencia y terminan creyendo tener sentimientos e inteligencia. Llegan a importantes reflexiones acerca del Yo y del Otro y de lo que se considera como inteligencia o vida. Asimismo escribió la más famosa ucronía de la ciencia ficción *El hombre en el castillo* (1962) (Moreno, 2010, 366-369).

Por su parte, el autor polaco Stanislaw Lem se sirve del género para reflexionar sobre las consecuencias de un posible encuentro con una cultura extraterrestre en obras como *Solaris* (1961), en la que concluye que sería un fracaso entre otros por las fronteras culturales y lingüísticas, *La investigación* (1979), *Diarios de las estrellas* (1971), *Memorias encontradas en una bañera* (1961) o *Congreso de Futurología* (1971) (Moreno, 2010, 369 - 371).

Por último, tuvo un impacto en las generaciones posteriores la obra *Todos sobre Zanzíbar* (1968) de John Brunner en la que plantea “el mundo entero” como protagonista, a modo de novela colectiva. La obra de Brunner terminaría convirtiéndose en uno de los antecedentes del ciberpunk (Moreno, 2010, 371-373)

Tras este momento, se inaugura una nueva generación conocida como la New Wave que, en pleno auge de las drogas alucinógenas y con la desesperanza causada por la guerra de Vietnam y la guerra fría, apostó por una escritura más actualizada, incluyendo técnicas narrativas propias de la literatura contemporánea en un género casi sin desarrollo en este aspecto. Esta etapa viene marcada por el periodo en el que M. Moorcock se encarga de dirigir la revista *New Worlds* en los años 60. Apostó por autores que se arriesgaron con nuevos argumentos con personajes y reflexiones más

crudas y políticamente incorrectas que abarcan desde las dudas ontológicas sobre la realidad y el futuro de la humanidad (Moreno, 2010, 374-376).

J.G. Ballard fue una de las figuras fundamentales de este período al mostrar las aterradores posibilidades de la psique humana y cuestiones existenciales relativas al papel del humano en su tiempo y la sociedad. Emplea argumentos escandalosos e inquietantes como en *El mundo sumergido* (1962), *La exhibición de atrocidades* (1970), *La isla de cemento* (1974) o *Crash* (1973). Lo verdaderamente novedoso que aporta Ballard a la ciencia ficción es “el cinismo agrio que se desprende de la universalidad de sus planteamientos” (Moreno, 2010, p. 377) y la sensación de que un pequeño cambio social podía corromper sociedades enteras (Moreno, 2010, 376-378).

Por otro lado, Brian Aldiss se propuso incorporar con una verdadera pretensión artística y no utilitaria las posibilidades de la ciencia ficción en obras como *A cabeza descalza*, (1965) donde muestra un contexto de guerra en el que se emplean psicodélicos como arma o *La nave estelar* (1958) en el que inaugura un mito dentro del género: las naves espaciales a la deriva. Ya en obras posteriores como *Informe sobre probabilidad A* (1968) se deja influir por la *nouveau roman* francesa (Moreno, 2010, 378-380).

Asimismo, nos encontramos con Phillip José Farmer que, con obras *Venus en la concha* (1975), *Los amantes* (1961) y *A vuestros cuerpos dispersos* (1971), centra su trabajo en la reflexión en torno a los problemas derivados del contacto entre el Yo y el Otro desde perspectivas antropológicas y sociales en contextos y situaciones inspirados por las novelas *pulp* de las décadas anteriores (Moreno, 2010, 381-382).

Por su parte, Úrsula K. Le Guin en *Eterno Regreso a casa* (1985) se centra en los conflictos entre la determinación cultural y la natural en tres niveles: el universo, la sociedad y los semejantes. *En la mano izquierda de la oscuridad* (1969) introduce reflexiones sobre el género al mostrar una sociedad alienígena completamente hermafrodita (Moreno, 2010, 383-386).

Por último, continuaron esta tradición de alejar las disciplinas científicas de los *novum* de las novelas y sustituirlas por disciplinas humanísticas y sociales otros autores como Samuel R. Delaney en *Bísel 17* (1960) donde reflexionan desde la ciencia ficción sobre la lingüística, al narrar las investigaciones de una poeta que estudia una lengua alienígena caracterizada por la ausencia de los pronombres Yo y Tú (Moreno, 2010,

382-383); o Frank Herbert que en *Dune* (1965) reflexiona sobre política, religión y ecologismo desde el planeta homónimo (Moreno, 2010: 388).

A partir de los años ochenta, encontramos dos vías paralelas principales por las que se desarrolla la ciencia ficción: la ciencia ficción *hard* y el ciberpunk

Por su, la ciencia ficción *hard* entre las que destacan *Hyperion* (1989) y *La caída de Hyperion* (1990) de Dan Simmons. Presenta una serie de relatos de un peregrino que describe un complejo universo con un lenguaje cuidado aunque sin entrar en profundas inquietudes humanísticas. Estas características, tan propias de este subgénero, se encuentran también en las obras de Gregory Benford, con *Cronopaisaje* (1980), David Brin con la saga de La elevación de los pupilos acerca del comienzo de los contactos entre una sociedad humana y otra extraterrestre, y Greg Bear con novelas en las que se crean mundos que cambian súbitamente tras un acontecimiento concreto. Jeff Noon rebasa los límites del género estableciendo juegos entre realidad virtual y realidad caótica, de modo que supondría un autor cuyas obras hibridan entre los dos subgéneros que más se desarrollaron durante estas décadas (Moreno, 2010, 391-392) .

EL ciberpunk fue en cambio el subgénero que más se desarrolló durante estas décadas en el marco de la ciencia ficción y el que más impacto tuvo en la configuración moderna del género.

Este subgénero, caracterizado por el individualismo, consecuencia, quizá, de la falta de una revista que marcara una línea editorial, se desarrolló sin apenas innovaciones narrativas, temáticas o argumentales y más como una sucesión de autores que lo cultivaron. La influencia de este subgénero se extendió a territorios más allá de lo literario. De hecho, en el año 1982, se publican dos obras que marcarían el inicio del género: el estreno de *Tron*, dirigida y escrita por Steven Lisberger, y la adaptación de la novela de P.K. Dick “¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?”, *Blade Runner*, dirigida por Ridley Scott, guionizada por David Web Peoples y Hamotn Fancher. Marcan el inicio del subgénero pues introducen conceptos fundamentales del mismo. El ciberespacio y la cibercultura posterior aparecen en *Tron*, mientras que el mundo futurista de *Blade Runner* presenta una sociedad tecnológicamente más desarrollada pero de un acceso limitado para la población en la que se desarrolla una trama con mucha influencia de la novela negra policiaca. (Moreno, 2010, 393-394) Además del cine y la novela negra policiaca, la música punk influyó también ya que cargaba a sus personajes de una estética basada en la alienación y la discriminación socioeconómica (Cavallaro, 2001: 19).

Desde el punto de vista literario, la primera novela del género fue *Neuromante* (1984) de William Gibson, donde el ciberespacio, la biotecnología y la modificación corporal adquieren un rol central en la construcción de reflexiones acerca de la identidad, la realidad y el futuro, del mismo modo que lo harían en el resto de obras del género. Los personajes de esta novela y las demás del género se caracterizan por estar ya sumergidos en el progreso tecnológico, sin la posibilidad de plantearse las posibles consecuencias del mismo aunque siempre mostrando un fuerte rechazo por la sociedad que les ha tocado vivir. Se dirige hacia un cada vez mayor individualismo en el que ya han sufrido un amargo desengaño ante el fracaso de nociones como las de progreso o circularidad (Moreno, 2010, 398-399).

Otras obras fundamentales del género son: *la saga de Ender* (1985), de Scott Card, en la que analiza las interacciones entre razas muy diferentes con planteamientos “melancólicos y conmovedores” que les valieron “el rechazo de los autores de la New Age” (Moreno, 2010, 393); *Playa de acero* (1992) de John Varley, en la que se desarrolla una sociedad con una sexualidad abierta y plenamente aceptada en la que el género y el sexo son fácilmente modificables con rápidas y avanzadas cirugías (Moreno, 2010: 394); la antología de cuentos *Crystal express* (1989) de Bruce Sterling, *Matrix* (1999) de las Hermanas Wachowski o *Snow Crash* (1992) de Neal Stephenson (Moreno, 2010, 396).

Desde entonces la ciencia ficción ha superado el espacio residual que ocupaba dentro del marco de la cultura y ha ganado cierto prestigio entre la crítica y los consumidores. Hay quien habla de la existencia de una crisis de la ciencia ficción en el siglo XX por la falta de referentes tan absolutos que hay respecto a otros periodos como el *New Age* o la Edad de Oro. En los últimos años ha habido intentos de retomar la vertiente más rompedora y polémica del género. Autores como China Mieville, quien en obras como *La estación de la calle Perdido* (2000) explora la globalización y la interculturalidad a través de su trama; Richard Morgan con *Carbono Alterado* (2002) y *Leyes de mercado* (2004) en las que critica las leyes del mercado, el capitalismo y los sistemas empresariales; o Margaret Atwood, en cuya producción rebosa una fuerte crítica al sistema desde una perspectiva de género sin caer en posturas maniqueas, como ya hizo en *El cuento de la criada* (1985), su obra más importante. (Moreno, 2010, 401 - 405).

En la actualidad se vive un momento en el que los referentes vienen desde disciplinas más variadas. El género ya no se desarrolla, en exclusiva, desde líneas editoriales de las revistas que publicaban el género, como ocurrió hasta el *New Age*, y

con *blockbusters* cinematográficos como en los años 80. En la actualidad, la ciencia ficción ha impregnado muchas otras artes como los videojuegos con el reciente fenómeno de *Cyberpunk 2077* (2020); o en la música, dónde artistas como Arca utilizan, con fines tanto estilísticos como temáticos, prótesis que recuerdan a las modificaciones corporales de los cíborg y sonidos industriales con voces editadas con aura futurista.

2.2. CÍBORGS, ANDROIDES Y NUEVAS TEORÍAS FEMINISTAS PARA TRATAR CUESTIONES TRANSVERSALES

Dentro de la ciencia ficción la figura del cíborg y el androide han sido dos de los personajes tradicionales desde los orígenes del género. Fue, de hecho, un cíborg, *el moderno prometeo* de Mary Shelley, quién protagonizó la obra que se considera inaugural de este y, desde entonces, este mito moderno de la ciencia ficción se ha ido desarrollando y evolucionando hasta un presente en el que no solo ha multiplicado las disciplinas desde las que se ha tratado, sino que ha servido como epicentro de algunas teorías políticas y filosóficas como las de Donna Haraway o el equipo Laboria Cuboniks. Del mismo modo, ocurre con el androide, cuyo desarrollo también abarca desde los primeros antecedentes del género hasta novelas y obras cinematográficas recientes.

En primer lugar, el cíborg es “un ser humano que ha sido modificado con elementos mecánicos hasta un grado de complejidad en el que no puede ser considerado específicamente humano” (Moreno, 2010, p. 324-325), “un organismo cibernético, híbrido de máquina y organismo, de criatura de realidad social y también de ficción” (Haraway, 1991, p. 1). Esta modificación no afecta únicamente a sus capacidades sensoriales o físicas sino que implica un importante cambio en la forma de entender humano, actitudes y principios existenciales del humano modificado (Moreno, 2010, 325). De este modo, el cíborg se constituye como una identidad subversiva al margen de las dicotomías sociales que suscitan la dominación y la exclusión (Broncano, 2000, 15): animal-humano, organismo (humano-animal)-máquina y físico y no físico (Haraway, 1991, 3-6).

El cíborg se convierte en un ser desarraigado y melancólico por ser una identidad fronteriza como consecuencia de la no adecuación a estas dicotomías que se mantienen bajo el pretexto de lo natural. La existencia del cíborg desafía de forma irreverente estas dicotomías y esta falacia de lo natural que ha justificado tradicionalmente su exclusión en un sistema social del que precisamente es fruto, pues el cíborg es el “hijo ilegítimo del militarismo y el capitalismo patriarcal” (Haraway, 1991, p. 3).

Como se comentó antes, el cibernético aparece en tres rupturas dicotómicas cruciales, la primera de ellas: entre lo animal y lo humano. El cibernético llega en un momento en el que las investigaciones biológicas, evolutivas y antropológicas ponen en tela de juicio la separación entre lo humano y lo animal: los humanos no somos el único ser vivo que emplea el lenguaje, las herramientas, que vive en sociedades complejas ni el único en pensar. Del mismo modo, surgen los debates sobre los derechos de los animales, cuestión que hasta entonces sólo se había planteado para humanos. Lo que era o definía ontológicamente al ser humano no funciona ya y menos para el cibernético que, por su mera existencia, elimina las posibilidades de un determinismo biológico. El cibernético no distingue entre seres vivos, simplemente “señala los apretados acoplamientos, inquietantes y placenteros” (Haraway, 1991, p. 4) que se producen entre ellos (Haraway, 1991, 3-4).

La segunda dicotomía es la que separa el organismo de la máquina. Haraway (1991) establece una distinción entre dos tipos de máquinas: las previas a las de la era cibernética cuyo funcionamiento se justifica con encantamientos, que resultan una copia de las habilidades y aspiraciones humanas pero sin poder nunca desarrollar las suyas; y las máquinas de la era de la cibernética cuyo desarrollo de conciencia e identidad aumentan su autonomía y desdibujan las fronteras entre la máquina y el organismo vivo. El espacio de lo natural queda en cuestión pues pierde su carácter original e inocente (Haraway, 1991, 4).

La tercera y última de estas dicotomías es la resultante entre lo físico y lo no físico. En pleno tiempo de la miniaturización de la tecnología, la presencia o no de máquinas es imposible de saber pues son invisibles: las nuevas tecnologías y el ciberespacio son omnipresentes (Haraway, 1991, 5). Las mejoras y prótesis del cibernético también se miniaturizan.

Haraway recoloca a la mujer en el ámbito de lo dominado junto con otras identidades como “el emigrante, el paria, el indio o el negro” (Broncano, 2000, p. 43) y sobre todo, junto a los cibernéticos. Tanto el cibernético como las mujeres han ocupado siempre un lugar entre fronteras, que no de indefinición, pues ellos saben lo que son, pero su no adaptación a los binarismos las han llevado tradicionalmente a que se les arrebatase su organicidad y humanidad (Broncano 2000, 44). El devenir de la mujer ha estado siempre supeditado a lo que la sociedad ha esperado de ella y el lugar que se le ha obligado ocupar: el de los cuidados y la maternidad. Partiendo de estas interpretaciones del cibernético, pueden introducirse, a través de las lecturas que conforman este proyecto, debates acerca de la desigualdad entre hombres y mujeres,

sobre la necesidad de trabajar en pos de reducirla y de deconstruir las creencias y roles que tenemos asumidos de forma natural para convertirnos todos en cíborgs.

Como ya se ha comentado, el cíborg y la mujer no están solos en la frontera, sino que han sido dominados, junto con otros colectivos considerados como “no-naturales” y, por ende, “no humanos”. *El Manifiesto Xenofeminista* (Laboria Cuboniks, 2015), heredero de esta corriente del feminismo cíborg, retoma con fuerza esta concepción de “lo natural” como un lugar de injusticia y desigualdad y apela a la experiencia discriminatoria de otras identidades de frontera:

Cualquiera que se haya considerado “no-natural” bajo las normas biológicas reinantes, cualquiera que haya experimentado injusticias en nombre del orden natural, comprenderá que la glorificación de “lo natural” no tiene nada que ofrecernos -a lxs queer y trans entre nosotrxs, a las personas con diversidad funcional, como tampoco a quienes han sufrido discriminación debido al embarazo o a las tareas ligadas a la crianza. (Laboria Cuboniks, 2015, 0x01)

Este texto acompaña a las mujeres, este manifiesto incorpora a las identidades *queer* y a las personas que se han visto discriminadas por su sexo, su género o la expresión del mismo o por su orientación sexual. Esta discriminación es un aspecto que también resulta fundamental tratar en la adolescencia, sobre todo a raíz del incremento de agresiones LGTBIQ+ durante el año 2021 en España (Requena, A & Armunia, C, 2021) y el ascenso de los discursos públicos homófobos, pero también racistas, capacitistas y machistas.

Estas teorías reflexionan también sobre el papel del progreso tecnocientífico y la utilidad que puede tener esto para los cíborgs de nuestra sociedad, las identidades de frontera. El progreso prometía una emancipación que nunca ha llegado a cumplirse. Los usos de la tecnología no están exentos de los factores culturales propios de la sociedad capitalista en la que nos encontramos (Laboria Cuboniks, 2015, 0x02-0x04). Los intereses de los nuevos desarrollos en el ámbito de la cibernética y la tecnología responden a los intereses exclusivos del capital que, “por su diseño, solo beneficia a unos pocos” (Laboria Cuboniks, 2015, 0x08). Por ello se plantea que “La innovación tecnocientífica debe enlazarse con un pensamiento teórico y político colectivo en el cual mujeres, queers, y disidentes de género tengan un rol sin igual” (Laboria Cuboniks, 2015, 0x02). Desde este planteamiento, puede iniciarse un debate sobre el uso responsable de las TIC en los adolescentes, pues ellos, del mismo modo que los protagonistas de las novelas ciberpunk, han llegado en un momento histórico en el que

la cibernética ya está desarrollada, naturalizada y controlada por grandes multinacionales cuyo interés es el rédito económico y no el bien común.

Esto no debe implicar que se anime a un rechazo absoluto de estas, sino que hay que aprovechar las oportunidades que brinda para crear redes comunitarias a través de ellas como táctica emancipadora (Laboria Cuboniks, 2015, 0x09 - 0x0A).

El cibernético comparte con el androide la ruptura de dos de las dicotomías con las que rompía el primero: la del hombre-máquina, (sobre todo en las narrativas de inteligencias artificiales en las que es posible la digitalización de la mente humana) y la de lo físico y lo no físico, consecuencia de la cibercultura. El androide, a diferencia del cibernético, tiene un comienzo, que es cuando es creado, pero no tiene un final en tanto que está desprovisto de cualquier tipo de materia orgánica caduca. Su única salida es la obsolescencia.

Los androides son robots de aspecto humano que funcionan mediante una inteligencia artificial. Asimov tiene un papel fundamental en el desarrollo de este personaje pues creó las tres leyes de la robótica:

“Primera Ley: Un robot no hará daño a un ser humano ni, por inacción, permitirá que un ser humano sufra daño.

Segunda Ley: Un robot debe cumplir las órdenes dadas por los seres humanos, a excepción de aquellas que entren en conflicto con la primera ley.

Tercera Ley: Un robot debe proteger su propia existencia en la medida en que esta protección no entre en conflicto con la primera o con la segunda ley.” (Asimov, 1942)” (citado en Moreno, 2010, p. 356).

Estas leyes de la robótica adelantan algunos de los puntos clave en la interpretación de este tipo de personajes:

En primer lugar, la existencia del robot siempre está supeditada a los intereses de un ser humano, por lo que jerárquicamente es un ser inferior. Esto se ha aprovechado dentro del género para representar “cuestiones de la escalivtud, del clasismo y del racismo desde una óptica diferente a lo habitual” porque en este caso, sí hay una diferencia entre androides y humanos: unos han sido creados a partir de otros y, en principio, carecen de emociones (Moreno, 2010, 324-325).

Asimismo, en las novelas de androides, gran parte del desarrollo de estos personajes gira en torno a las cuestiones éticas absolutas que se plantean, consecuencia de su inteligencia y su estatus de inferioridad:

[...] qué entendemos por «dañar a un ser humano», cómo se establecen las relaciones de jerarquía entre amos y servidores, qué pensamientos tendría este servidor «perfecto» y una de las más importantes: ¿podemos considerar vivo a un ser sin sentimientos? Y, a partir de esta, ¿tienen derechos? Con esta última aparecen otras implícitas: ¿cómo se desenvuelve en el mundo una criatura de estas características, qué relaciones sociales y vitales pueden establecerse? ¿Hasta qué punto podemos vivir sin sentimientos? ¿Son los sentimientos una faceta de la inteligencia? (Moreno, 2010, p. 326).

A partir de la figura del androide y el desarrollo de estos temas en algunas de las obras que componen el proyecto, se puede iniciar un debate acerca del racismo, la esclavitud y el colonialismo.

Las lecturas políticas que se pueden hacer de estos dos tópicos literarios se convierten en aliadas para tratar cuestiones transversales con los adolescentes. Muchos de estos textos requieren un nivel competencial y cultural muy alto, por lo que proporcionárselos sólo desembocaría en un cúmulo de frustración y confusión. Aún así, como se comentó en la introducción, algunas de las nociones más básicas de estos textos sí son útiles para guiar al alumnado en su interpretación e iniciar los debates pertinentes.

2.3. APLICACIÓN DOCENTE DE METODOLOGÍAS PROPIAS DE LA LITERATURA COMPARADA

La literatura en el sistema educativo español está planteada desde una perspectiva plenamente filológica, en la que se concibe la literatura como la mejor forma de expresión en una lengua. Este hecho no es negativo, pero se agrava cuando muchos de los preceptos de los que parte la educación literaria en las escuelas son “derivados del positivismo historicista del siglo XIX, que apuntaba más hacia el biografismo, hacia los datos desnudos, hacia el puro repertorio de títulos y de fechas [...] produciendo un efecto indeseable, un rechazo de los estudiantes hacia la materia literaria como asignatura” (Villanueva, 1994, 97). Su enseñanza, a excepción de en primero de ESO, dónde no hay unos contenidos de historia de la literatura dentro del currículum de la asignatura, y de la optativa de Literatura Universal, está

completamente parcelada, atendiendo a barreras lingüísticas. Esto deja fuera a muchos de los autores, periodos y movimientos más influyentes de la historia de la literatura sin los que no se podrían explicar los propios fenómenos nacionales.

Para Villanueva (1994) el aprendizaje de la literatura tiene como efecto causar un despertar en las conciencias y ampliar la visión del mundo para minimizar el efecto simplificador que los medios de comunicación están teniendo e intentando convertir como auténtico. La literatura, desde el sistema educativo, *“puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de ciudadanos en un sentido plural y democrático, por supuesto, no rígido y preceptista”* (Villanueva, 1994, p. 97).

La literatura comparada en este sentido puede aportar una serie de herramientas metodologías y conceptos que pueden resultar útiles en la enseñanza de la literatura. Estas herramientas son empleadas en el proyecto educativo que constituye la aplicación didáctica de este trabajo.

En este sentido la concepción de la literatura como un proceso que se desarrolla a lo largo de la historia dentro de una tradición literaria en el contexto de una historia general de la cultura es una de las aportaciones más importantes que puede hacer la literatura comparada a la educación literaria de los jóvenes. De este modo se les puede proveer de un sentido histórico del fenómeno que se sobreponga a sus posibles prejuicios locales e históricos (Welleck, 1948, 217). Welleck (1948, 217) concebía esto como la tarea más complicada a la que se enfrenta la literatura comparada pero, en la actualidad, puede afirmarse que ha habido ciertos cambios como consecuencia de la consumación de la cultura de masas y los cambios en los sistemas de producción de la industria cultural que permiten hacer entender esto de forma más sencilla. El frenético ritmo de producción y consumo dentro de la industria cultural, así como la globalización, facilitan la observación de determinados fenómenos que tienen que ver con esta concepción de la literatura como un *continuum* dentro de la cultura.

Asimismo, poder tener algunas herramientas para la comparación interartística o la observación de intertextualidades entre los contenidos que se imparten en clase con los productos culturales propios de la cultura de masas que consumen puede animarlos a continuar investigando por los orígenes y desarrollar un gusto por la literatura para entenderla como una fuente de conocimiento y placer. Hay que intentar erradicar esa idea que prolifera entre los estudiantes de que la literatura no es más que un saber erudito.

Franco Moretti en “Conjeturas sobre la literatura mundial” (2000) propone una metodología interesante para el estudio de la literatura mundial que se aplica durante el proyecto didáctico que contiene este texto: la lectura distante. Esta metodología consiste en la lectura indirecta de determinadas obras o corpus de obras a través de las investigaciones especializadas de las distintas filologías para poder establecer relaciones entre ellas y abarcar corpus más amplios de obras. El autor italiano justifica de esta forma esta metodología:

La lectura distante, en la que la distancia, permítaseme repetirlo, es una condición para el conocimiento, nos permite centrarnos en unidades mucho menores o mucho mayores que el texto: recursos, temas, tropos; o géneros y sistemas. Y si entre lo muy pequeño y lo muy grande desaparece el texto en sí, bien, es uno de esos casos en los que es justificable decir que menos es más. Si deseamos comprender el sistema en su totalidad, debemos aceptar la pérdida de algo. Siempre pagamos un precio por el conocimiento teórico: la realidad es infinitamente rica; los conceptos son abstractos, pobres. Pero es precisamente esta «pobreza» la que hace posible manejarlos, y, por lo tanto, saber. Por eso menos es en realidad más.(Moretti, 2000, p. 67-68)

En este proyecto los participantes ocupan los dos lugares en esta relación de simbiosis: por un lado, deberán realizar la lectura directa de una obra de su elección, de la cual extraer sus propias conclusiones e interpretaciones y explicarla a sus compañeros; y, por otro, realizarán lectura indirecta de las demás obras que componen el corpus que será objeto de estudio en este proyecto y aplicar las conclusiones que se extraigan de los debates en clase a sus portfolios finales y reflexionar sobre ellos.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA: “DE FRANKENSTEIN A V: EL CÍBORG Y EL ANDROIDE EN LA CULTURA”

3.1. JUSTIFICACIÓN

“De Frankenstein a V: el cíborg y el androide en la cultura” es un proyecto de fomento de la lectura y educación literaria orientado al cuarto curso de la ESO. Este pretende, por un lado, fomentar el interés por la lectura, tanto como fuente de placer como fuente de conocimiento; y, por otro, el aprendizaje por parte del alumnado de determinadas metodologías que impulsen su lectura interpretativa y la concepción de

la literatura como un arte enmarcado en el ámbito de la cultura. La pretensión es ayudarles a comprender cómo su influencia va más allá de la literatura y llega a los productos culturales que ellos consumen. Asimismo, la propia lectura interpretativa de estas obras de ciencia ficción da pie a tratar cuestiones transversales como la igualdad entre hombres y mujeres, sea cual sea su orientación, identidad o manifestación de género, color de piel o capacidad.

El proyecto, que se desarrollaría en ocho sesiones a razón de una por mes, consiste en la organización por parte del profesorado de un club de lectura en el que se tratarán una serie de obras fundamentales en el género de ciencia ficción. La figura del androide o el cibernético ocupa un papel principal con el objetivo de realizar un repaso histórico de este motivo. El producto final del proyecto sería una memoria elaborada en grupos de aprendizaje cooperativo en el que se incluyan tanto reseñas de las obras leídas por cada grupo como las conclusiones de los debates y reflexiones que se tengan tras la lectura y visionado de algunas obras.

Como ya se mencionó en la primera parte, existe un gusto por la ciencia ficción, generalizado entre los más jóvenes. Por tanto, emplearla es una buena estrategia para acercar lo académico a los intereses extracurriculares del alumnado. Del mismo modo, este es un género cuya principal característica es el modo en el que se relaciona el campo de referencia interno de la obra con el externo, es decir, el mundo real que conocen los adolescentes. Por lo tanto, esta característica permite iniciar la reflexión sobre determinados aspectos sociales tratados en este tipo de textos literarios y en los teóricos que surgen, inspirados en el género.

Esto está ligado con los motivos por los que el proyecto está orientado para impartirse en la asignatura Lengua Castellana y Literatura. En él los alumnos parten con un mayor nivel de comprensión lectora y con más madurez para enfrentarse a algunas de las obras que forman parte del corpus que será objeto de estudio y análisis a lo largo del proyecto de lo que lo harían en cursos inferiores. Del mismo modo, se espera que de media tengan una mayor experiencia como consumidores de cultura, y por lo tanto, posean un mayor acervo cultural que les respalde a la hora de establecer relaciones entre los temas tratados en clase, el mundo y las ficciones que hayan consumido hasta el momento.

Del mismo modo, me parece importante que este proyecto se oferte en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura porque se trata de una asignatura obligatoria. Dado que uno de los objetivos del trabajo es fomentar la lectura, es

importante la reflexión acerca de la literatura y el tratamiento de cuestiones transversales relativas a la igualdad y nuestra relación con la tecnología, tan necesarias a día de hoy. Si se ofertase en otra asignatura como Literatura Universal, los alumnos que participarían de ella habrían pasado un filtro previo, el de seleccionar esta asignatura, por lo que es probable que presenten una mejor actitud hacia la lectura que los que no.

Por último, es importante destacar que el desarrollo de este proyecto se hace partiendo del marco regulador de los siguientes textos oficiales: *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el *Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. (BOJA núm 7, de 18 de enero de 2021).

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO Y ALUMNADO

Lamentablemente, dadas las circunstancias en las que se desarrolla esta propuesta, las de ser para un Trabajo Final de Máster y las de no haber tenido más experiencia como docente que las del periodo de prácticas del mismo máster, no ha podido ser llevada al aula. Pero, con la intención de dotar al proyecto de un marco de referencia y un contexto verosímil para su planificación, tomaré como modelo el grupo de 4ºA del I.E.S. Az-Zait en Jaén, pues fue donde realicé las prácticas docentes

El centro del que he formado parte como profesor de prácticas ha sido el IES Az-Zait, situado en la zona oeste de la ciudad de Jaén. Este instituto, fundado en el curso 1998-1999, ofrece los cuatro cursos que componen la Educación Secundaria Obligatoria. A día de hoy, el centro cuenta con dos grupos de primero, segundo, tercero y cuarto de ESO más el grupo de Educación Especial Específica entre los que se dividen los 195 alumnos que estudian en el centro (“Nuestro Instituto se sitúa”, 2019, 7).

Asisten alumnos provenientes de los cuatro barrios que colindan con el instituto: Peñamefécit, construido en la década de los 40, dónde habitan mayoritariamente trabajadores de cualificación profesional media-baja de carácter humilde y con una creciente población inmigrante; Santa Isabel, que cuenta con una población relativamente envejecida en la que conviven tanto población inmigrante y de etnia gitana como familias con un poder adquisitivo medio-alto; Barrios de la Avenida de Andalucía y Avenida de Barcelona, ambos edificadas alrededor de los años 70 que alojan un sector de población más joven que los demás barrios con un sector adquisitivo medio; y Fuentezuelas, el más reciente de estos barrios que constituye una expansión de la ciudad, al que se han mudado jóvenes de clase media-alta pertenecientes al sector servicios y familias con un mayor poder adquisitivo, constituidas por profesionales liberales, empresarios y funcionarios (“Nuestro Instituto se sitúa”, 2019, 1-2).

En esta zona, conviven, además del IES AZ-Zait, cinco Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (Serrano de Haro, Navas de Tolosa, Muñoz Garnica, Antonio Prieto y María Zambrano), dos Institutos Públicos de Educación Secundaria (Fuentezuelas y Auringis), un Colegio Concertado de Educación Primaria (Sagrado Corazón) y dos Colegios Privados de Primaria y Secundaria (Alto Castillo y Guadalimar) (“Nuestro Instituto se sitúa”, 2019, 2).

En cuanto al profesorado, debemos destacar la presencia de los 24 profesores que componen el claustro más las profesoras de Religión Católica, Religión Evangélica y la maestra de Audición y Lenguaje, cuya actividad docente se desarrolla de forma compartida con otros centros de la zona (“Nuestro Instituto se sitúa”, 2019, 8-9).

Asimismo, uno de los rasgos distintivos de este centro es el gran número de actividades que se llevan a cabo en el centro a través de la participación en distintos planes y proyectos. El centro cuenta con un Proyecto de Centro TIC (convertido en Escuela TIC 2.0.), Proyecto de Centro Bilingüe de Inglés (complementado con el Proyecto Multilateral de Asociaciones Escolares COMENIUS), Programa de Acompañamiento, Escuelas Deportivas, Plan de Salud Laboral y P.R.L., Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación, forma parte de la Red de Bibliotecas Escolares y de la Red de Escuelas Espacio de Paz, Escuela Mentora, Forma Joven, Programa Innicia, Aula DEJaque, Comunica, AulaDcine, Erasmus + en la modalidad KA2, el Programa “Azzaiteros Somos” de Robótica, un grupo de rock formado por alumnos y profesores llamado “Rockin’ Azzaiteros” para fomentar la convivencia y el programa ALDEA (“Nuestro Instituto se sitúa”, 2019, 11-12).

Respecto al grupo en el que se desarrollaría este proyecto, se debe comentar que tiene veinticinco alumnos que, en su mayoría, han trabajado por proyectos de forma cooperativa desde que llegaron al centro. Por lo tanto, presentan una asombrosa capacidad para trabajar en equipo y una muy buena aptitud y actitud para comunicarse por escrito y de forma oral. Este grupo se encuentra muy motivado y prácticamente la totalidad tiene claro que va a acceder a continuar estudiando. Tienen un alto nivel de comprensión lectora como consecuencia de la especial dedicación del centro al plan lector. Dentro del grupo encontramos una alumna con dislexia. Las clases tienen lugar tres días en semana en sesiones de una hora: lunes y jueves a las 9:15 y miércoles a las 8:15.

3.3 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

3.3.1. *Objetivos generales de etapa*

El establecimiento de los objetivos generales de etapa que se trabajan en este proyecto educativo están regulados por *El Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el *Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. (BOJA núm 7, de 18 de enero de 2021).

Los objetivos generales de etapa son una serie de objetivos comunes a todas las asignaturas que componen el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y que tienen que ser alcanzados por los alumnos al terminar la etapa. A continuación se muestran las capacidades que este proyecto contribuirá a desarrollar y que están incluidas entre estos objetivos:

- a. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres,

como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 176)

b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

c. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

d. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

e. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

f. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

g. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

h. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (BOE num. 3 de 3 de enero de 2015, p. 177)

3.3.2. *Objetivos específicos de área*

Del mismo modo que en el anterior apartado se contemplan los objetivos comunes a todas las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria, a continuación se muestran los objetivos que tiene que tener la asignatura Lengua Castellana y Literatura de forma general en todos sus cursos y que se cultivan en este proyecto. Estos objetivos vienen contemplados en el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el *Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. (BOJA núm 7, de 18 de enero de 2021):

a. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

b. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

c. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117)

d. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

e. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

f. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

g. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 117).

h. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 118).

i. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 118).

j. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 118).

k. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 118).

3.3.3. Objetivos didácticos específicos del proyecto

A continuación se enumeran los objetivos didácticos específicos de este proyecto y que no se contemplan en los anteriores niveles de concreción. Se dividen en dos: esenciales y deseables, siendo estos primeros a los que más importancia hay que dar.

Objetivos Esenciales

1. Conocer e identificar qué es la ciencia ficción, ubicar sus orígenes literarios y sus manifestaciones en la cultura y sociedad actual.
2. Conocer e identificar qué es el ciberpunk, ubicar sus orígenes literarios y sus manifestaciones en la cultura y sociedad actual.
3. Leer, analizar e interpretar algunas de las obras fundamentales del género.
4. Fomentar la lectura interpretativa de textos literarios y proporcionar herramientas para que puedan ligarlos con sus gustos y aficiones a través de relaciones temáticas y formales entre ellas.
5. Realizar comentarios escritos de los textos tratados.

Objetivos Deseables

1. Estudiar y reflexionar acerca de los motivos y temas característicos de estos géneros y su evolución.
2. Fomentar la lectura libre de autores de este género.
3. Comentar de forma oral textos y comunicar impresiones e interpretaciones con sus compañeros.
4. Empleo adecuado y responsable de las TIC en la tarea final.
5. Empleo y citado de fuentes de información variadas, tanto digitales como físicas, para la elaboración de sus trabajos.

3.4.COMPETENCIAS CLAVE

Las competencias clave en el Sistema Educativo Español vienen contempladas en *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el *Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. En este proyecto, las involucradas van a ser las siguientes:

- La competencia en comunicación lingüística (CCL): mediante la lectura de textos, la realización de exposiciones orales, la creación y recepción de textos escritos.
- La competencia digital (CD): mediante el empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación para elaborar la actividad final y la búsqueda de información para la elaboración de algunas actividades.
- Competencia para aprender a aprender (CPAA): mediante la búsqueda de relaciones entre los textos y el empleo de estrategias propias del comparatismo literario para establecer relaciones entre el contenido de la unidad didáctica y su realidad.
- Competencias sociales y cívicas (CSC): mediante las interpretaciones de las obras literarias tratadas en el tema y las implicaciones feministas y anticolonialistas del género y la reflexión al respecto.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP): a través de actividades grupales, mediante la toma de decisiones a la hora de elaborar las distintas tareas, el reparto de tareas y roles en el grupo.

- La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC): poner en valor los distintos tipos de manifestaciones culturales que se muestran a lo largo de la unidad didáctica y las buscadas por ellos mismos.

3.5. DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.5.1. Contenidos curriculares

Los contenidos curriculares vienen contemplados en el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el *Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. Partiendo de los diferentes bloques en los que se dividen los contenidos, se presentan los que se trata en este proyecto:

Bloque 1:

Escuchar.

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales propios del ámbito personal, académico, social y laboral e identificación de la información relevante, el tema, la estructura y la intención comunicativa del hablante.
- La toma de apuntes.
- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.
- El tema y la estructura.

- Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.

El diálogo.

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Hablar.
- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales.
- Producción de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.
- Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.
- El debate.
- Participación activa en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan. respeto por la utilización de un lenguaje no discriminatorio y el uso natural del habla andaluza, en cualquiera de sus manifestaciones.

Bloque 2

Leer.

- Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita en función del objetivo y el tipo de texto.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos del ámbito personal, académico, social, laboral y de relaciones con organizaciones.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación.

Escribir.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, instancias, reclamaciones, curriculum vitae y folletos, usando un registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Artículo de opinión.

- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje. Reconocimiento y expresión del tema, ideas principales y secundarias, estructura e intención comunicativa de textos escritos, identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido y el formato utilizado.

Bloque 3

- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.

El discurso.

- Observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.

- Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa.

Bloque 4

Plan lector.

- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de los textos.
- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

3.5.2. Contenidos específicos didácticos del proyecto

Los contenidos específicos que se tratarán en ese proyecto, que complementan los contemplados en la legislación vigente y que también se encuentran divididos según su importancia dentro del mismo son los siguientes:

Contenidos Esenciales

1. Características genéricas y títulos fundamentales de la literatura de ciencia ficción.
2. Características genéricas y títulos fundamentales del ciberpunk.
3. Temas y mitos característicos de estos movimientos.

Contenidos Deseables

1. Relaciones entre la literatura y otras artes.
2. Reconocimiento del valor cognoscitivo de la literatura.
3. Reconocimiento la oralidad como herramienta constructiva.

3.6. FORMACIÓN EN VALORES Y CONTENIDOS TRANSVERSALES

Los contenidos transversales que se tratarán en esta unidad didáctica de los contemplados en *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, la *Orden EDC/65/2015, del 21 de enero, en el que se enmarcan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015), el

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 221 de 16 de noviembre de 2020), y la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. son:

1. El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 110)

2. El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 110)

3. El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 110)

4. El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 110)

5. La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 110)

6. La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida. (BOJA num. 144 de 28 de julio de 2016, p. 111)

3.7. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS

3.7.1. Métodos y estrategias de aprendizaje

3.7.1. 1. Estrategias didácticas

De acuerdo con lo contemplado en la Orden del 14 de julio, por la que se desarrolla el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, la metodología didáctica será la siguiente:

El aprendizaje por competencias, por su carácter transversal, dinámico e integral, resulta fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos en cualquier área de conocimiento, por supuesto, eso incluye la asignatura de “Lengua Castellana y Literatura”. Es importante que desde el profesorado se pongan en práctica estrategias que hagan más fácil para los alumnos participar de forma activa, significativa y creativa durante su aprendizaje en los cuatro grandes bloques de contenidos que constituyen esta materia: comunicación oral, comunicación escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria.

Resulta necesario hacer hincapié en que estas estrategias resulten en la contextualización de los contenidos aprendidos en un marco mayor que el de la propia asignatura y puedan relacionarlo con los distintos ámbitos de su experiencia vital. La función última del sistema educativo, y por ende de la función docente del profesorado, no es transmitir conocimientos *per se* sino, desarrollar ciudadanos y ciudadanas conscientes, interesados y capaces de interactuar de forma satisfactoria empleando la comunicación lingüística, eje vertebrador del conocimiento y el aprendizaje. De este modo, las competencias, que serán desarrolladas en el siguiente punto de esta programación, deben trascender la materia y ponerse en relación con distintas áreas del currículo de etapa y las TIC.

Asimismo, el trabajo por tareas es una metodología fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística. La labor del profesorado en este aspecto es actuar como guía y partir del nivel competencial inicial, evaluado a comienzo de curso, diseñar actividades que, de forma secuencial y teniendo en cuenta la atención a la diversidad, impulsen el nivel del alumnado. Para ello, el punto de partida debe ser el texto, tanto oral como escrito, pues es la máxima unidad comunicativa. Los alumnos deben enfrentarse a tareas de comprensión, lectura, análisis y producción de textos de forma diaria, siempre incitándolos a la reflexión para facilitar un mejor desarrollo de la competencia lingüística.

Respecto al desarrollo de la competencia en comunicación oral, debemos tener en cuenta las estrategias metodológicas adecuadas para que el alumnado progrese adecuadamente a la hora de debatir, exponer, describir, narrar, preguntar o dialogar. Actividades como exposiciones, debates, memorización y dramatización de textos literarios, elaboración de programas de radio, creación de videolecciones, juegos dramáticos o de improvisación resultarían interesantes para el desarrollo de este aspecto comunicativo.

En lo referente a la comunicación escrita, algunas actividades que pueden guiar el aprendizaje de los estudiantes son la escritura de textos propios del ámbito personal, académico y social y textos literarios. Trasladar los textos sencillos del ámbito de la vida cotidiana al aula nos permite ejercitar estrategias propias de la comprensión lectora como la síntesis, el esquema, el resumen, la lectura productiva, la comprensión postlectura de cara a, posteriormente, realizar este proceso en textos, a priori, más complejos. El portfolio es interesante para las tareas de escritura puesto que favorece la autoevaluación, clarifica los objetivos de aprendizaje y fomenta el trabajo cooperativo.

En cuanto al conocimiento de la lengua, debemos tener en cuenta que su objetivo en esta etapa es resolver problemas durante la comprensión de textos y para la revisión progresivamente autónoma de los mismos. Es fundamental el dominio básico de la gramática para la explicación de los diversos usos de la lengua.

El último de los bloques que componen la asignatura es el de la educación literaria que tiene como objetivo que se fomenten el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes a través de una selección adecuada de lecturas.

No es baladí hacer referencia, por un lado, a los programas educativos que, desde una perspectiva comunicativa y competencial, ofrece la administración educativa andaluza y que podrían aplicarse en función de las necesidades educativas del grupo en particular y, por otro, a *Averroes*, la red telemática educativa de Andalucía en la que se facilita el empleo de Internet como herramienta educativa y recursos educativos interesantes e innovadores.

Por último, debemos hacer referencia a las estrategias metodológica específicas que vamos a aplicar de forma más concreta a lo largo de esta unidad didáctica y que respetan lo contemplado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía:

-Aprendizaje cooperativo: esta unidad didáctica se trabajará en grupos de cuatro personas entre los que se repartirán los roles de coordinador, ayudante de coordinador, moderador y secretario. Asimismo, dentro del aprendizaje cooperativo, en las distintas sesiones se les pedirá que utilicen distintas estrategias de trabajo en equipo como “lápices al centro” o el empleo del diálogo acumulativo y exploratorio.

-Aprendizaje entre pares: muchos de los textos que se tratan en esta unidad didáctica serán explicados por los propios alumnos a sus compañeros.

-Pecha Kucha: el formato de presentaciones Pecha Kucha consiste en utilizar veinte diapositivas, una cada veinte segundos de modo que durarían seis minutos y cuarenta segundos cada una. Premia la concisión, la simplicidad y la creatividad para conseguir transmitir sus ideas en este tiempo (PechaKucha, 2021). En cualquier caso, en este proyecto se les permitirá usar hasta treinta diapositivas en lugar de las veinte para que todos los miembros del grupo puedan participar en la exposición y tener voz suficiente en la misma.

-En algunos momentos, se recurrirá a una suerte de clase magistral para explicar algunos de los conceptos y aspectos teóricos clave de la unidad didáctica pero intentando siempre que el papel del profesor sea más guiarlos que simplemente transmitir el conocimiento.

3.7.1. 2. Orientaciones para el desarrollo de las actividades

En el desarrollo de este proyecto recurriremos a actividades de tres tipos: introductorias, de desarrollo y un producto final.

-Actividades introductorias: consistirán principalmente en introducciones magistrales por parte del profesor respecto de los temas tratados y en lluvias de ideas con los alumnos para valorar lo que saben previamente a la explicación de algunos contenidos. La intención es utilizarlas como punto de partida para guiarlos hacia los contenidos. Se desarrollarán a lo largo de todas las sesiones.

-Actividades de desarrollo: entre estas encontramos comentarios de textos periodísticos relacionados con algunos de los temas fundamentales de la ciencia ficción, el análisis de una película perteneciente a este género, coloquios entre todos los miembros acerca de los temas tratados en clase y una exposición por grupo que servirá como explicación de las obras literarias que vertebran este proyecto.

Respecto a la exposición es necesario realizar una serie de consideraciones. En la primera sesión, cada uno de los grupos que se conformen deberán elegir un libro que será expuesto en clase. Cada uno tiene una sesión asociada. Tendrán que realizar una exposición a sus compañeros, siempre acompañada con una presentación en *genial.ly* que, posteriormente, compartirán con los demás. La lista de títulos es la siguiente:

<i>Frankenstein</i> (1818) - M. Shelley	11/11/2021
<i>De la Tierra a la Luna</i> - Julio Verne (1865)	11/11/2021
<i>Yo, Robot</i> - Isaac Asimov (1950)	09/12/2021
<i>Solaris</i> - Stanislaw Lem (1961)	09/12/2021
<i>2001: Odisea en el Espacio</i> - A.C. Clarke (1968)	09/12/2021
<i>Sueñan los androides con ovejas eléctricas</i> -	

Phillip K. Dick (1968)	13/01/2022
<i>Superluminal</i> - Vonda N. McIntyre (1983)	13/01/2022
<i>Neuromante</i> - William Gibson (1984)	17/03/2022

Esta exposición deberá incluir un breve resumen de la trama, identificar los elementos que nos permiten enmarcarla dentro de la ciencia ficción o del ciberpunk. Para ello, habrá que hacer hincapié en los aspectos explicados en la introducción de la primera sesión, identificar los temas principales que se tratan, buscar y explicar la influencia de estos títulos, posibles intertextualidades o adaptaciones que se hayan hecho de ellos y, por supuesto, la bibliografía empleada. Esta exposición deberá durar diez minutos y seguir la metodología Pecha Kucha que se les explicará en clase.

-Producto final: cada grupo debe incluir en la suya los contenidos que se han dado a lo largo de este proyecto, siguiendo una estructura muy similar a la secuenciación que se incluye a continuación y que se les proporcionará para que puedan emplearla como referencia. Esto incluye las exposiciones que han realizado los demás grupos que participan del proyecto y de las cuales tendrán a disposición el *genial.ly* en el que se apoyaron. Asimismo, deberán incluir, por un lado, un comentario similar al que hicieron en la presentación sobre la película *Ghost In The Shell* y sobre una obra literaria de su libre elección que pueda enmarcarse dentro del género de la ciencia ficción. Por otro, a modo de conclusión, una reflexión grupal sobre su experiencia y aprendizaje en este proyecto.

3.7.2. RECURSOS DIDÁCTICOS

El IES Az-Zait cuenta con una amplia variedad de recursos digitales como consecuencia de su pertenencia al plan TIC 2.0. Algunos de estos recursos serán empleados a lo largo de las sesiones del proyecto, por ejemplo, las tabletas o los ordenadores a la hora de permitirles el acceso a determinados recursos en la red o las pizarras digitales para proyector con contenido audiovisual. Del mismo modo, los alumnos podrían usar sus propios teléfonos móviles si fuese necesario durante el transcurso de las clases; fuera de ellas deberán utilizar medios digitales para preparar sus presentaciones y entregar el portfolio. Al tratarse de un proyecto que se desarrollará de forma cooperativa, no sería necesario que todos los miembros del grupo dispongan de medios digitales para su realización pues podrían tanto trabajar en alguna de las bibliotecas o salas de estudio de la ciudad o repartir el trabajo en función de los recursos de cada miembro. En cualquier caso, no todos los recursos que se tratan en este proyecto son digitales y se procurará facilitárselos, siempre que sea posible, en formato analógico.

Por último, la biblioteca del centro, como consecuencia de formar parte de la red de bibliotecas escolares puede hacerse cargo de tener un número suficiente de los ejemplares que se trabajan a lo largo del proyecto y garantizar la gratuidad de sus estudios.

3.7.3. TEMPORALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

Este proyecto está orientado a alumnos de 4º de la ESO y se impartiría en un total de ocho sesiones distribuidas a lo largo del curso a razón de una mensual. Dado el carácter dialógico, e incluso lúdico que se pretende, se ha decidido que se impartirán siempre en la hora que tienen asignada para esta asignatura los viernes tras el recreo. Las sesiones se distribuirían de la siguiente manera:

Sesión Nº	Nombre	Fecha
1	Introducción a la ciencia ficción y el ciberpunk	7 de octubre de 2021
2	Orígenes y precedentes de la ciencia ficción	11 de noviembre de 2021
3	Algunas obras fundamentales y su influencia	9 de Diciembre de 2021
4	¿Humano? ¿Máquina? Androides y cíborgs	13 de Enero de 2022
5	Visionado de <i>Ghost In the Shell</i>	17 de Febrero de 2022
6	El Ciberpunk antes del 2077	17 de Marzo de 2022
7	<i>Life Imitates Art</i> : Comentario crítico del artículo “Distopía transhumanista para un mundo pospandemia”	21 de Abril de 2022
8	Conclusión: vuelta a 2021, nuestra propia distopía	26 de Mayo de 2022

Tabla 1. Temporalización de las sesiones

El hecho de que esté planificada para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria es porque, pese a que no se necesiten más conocimientos previos del género que su propia experiencia como consumidores de productos culturales, algunas de las obras y las actividades requieren de un mayor nivel inicial en la Competencia Lingüística del que podemos encontrar en cursos inferiores de esta

etapa. No debemos olvidar que es fundamental que, a comienzo de curso, se realice una evaluación inicial por si hubiese que adaptar el nivel en algunas de las actividades o lecturas propuestas.

Por último, desde el momento en el que se formen los grupos en la primera de las sesiones contempladas, en las siguientes la disposición del aula se cambiará de forma que los miembros de cada grupo se sienten juntos, alrededor de sus mesas para facilitar la cooperación y el trabajo conjunto en clase.

3.7.4. Secuenciación de actividades

Sesión 1 (07/10/2021): Introducción a la ciencia ficción y el ciberpunk.

1. Formación de grupos para el trabajo cooperativo.
2. Lluvia de ideas: ¿Qué es la ciencia ficción? ¿Qué conoces?
3. Lluvia de ideas: ¿Qué es el ciberpunk? ¿Qué conoces?
4. Breve introducción a ambos temas por parte del profesor.
5. Explicación de la tarea del portfolio y selección de las obras que cada grupo va a exponer.

Sesión 2 (11/11/2021): Orígenes y precedentes de la ciencia ficción.

1. Hablar de los orígenes del género y de *Viaje a la Luna* (1657) de Cyrano de Bergerac.
2. Exposición de *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley.
3. Breve coloquio acerca de la exposición, si procede.
4. Exposición de *De la tierra a la Luna* (1865) de Julio Verne.
5. Breve coloquio acerca de la exposición.
6. El papel de lo monstruoso y la alteridad en estas obras.
7. Visionado de la película *Viaje a la Luna* (1902) de Georges Méliès.

Sesión 3 (09/12/2021): Algunas Obras fundamentales y su influencia.

1. Consideraciones sobre la literatura de ciencia ficción en el siglo XX.
2. Exposición de la obra *Yo, Robot* (1950) de Isaac Asimov.
3. Breve coloquio acerca de la exposición, y visionado de algún clip de la adaptación cinematográfica, si procede.

4. Exposición de la obra *Solaris* (1961) de Stanislaw Lem.
5. Breve coloquio acerca de la exposición, y visionado de la adaptación cinematográfica, si procede.
6. Exposición de la obra *Odisea en el Espacio* (1968) de A.C. Clarke.
7. Breve coloquio acerca de la exposición, y visionado de algún clip de la adaptación cinematográfica, si procede.

Sesión 4 (13/01/2022): ¿Humano? ¿Máquina? Androides y cíborgs.

1. Lluvia de ideas: ¿Qué diferencia hay entre un cíborg y un androide? ¿Qué implicaciones tiene esto? ¿Somos cíborgs?
2. Exposición de *Sueñan los androides con ovejas eléctricas* (1968) de Phillip K. Dick.
3. Breve coloquio acerca de la exposición, y visionado de algún clip de la adaptación cinematográfica, si procede.
4. Exposición de *Superluminal* (1983) de Vonda N. McIntyre.
5. Breve coloquio acerca de la exposición.
6. Lectura feminista del tópico del cyborg basado en las ideas de Donna Haraway en *Manifiesto Cyborg*.
7. Visionado de un *gameplay* del videojuego *Detroit: Become Human* (2018) y explicación de las referencias a la guerra de secesión y antirracismo.

Sesión 5 (17/02/2022): Visionado de *Ghost In The Shell*

1. Visionado de la película *Ghost In The Shell* (1995) de Mamoru Oshii.

La película dura 88 minutos por lo que podría emplearse el recreo para finalizarla siempre que accedan. En caso contrario, podría emplearse el principio de la siguiente sesión de la asignatura aunque no estuviese destinada al proyecto.

Sesión 6 (17/03/2022): El ciberpunk antes de 2077

1. Explicación sobre el ciberpunk y sus orígenes.
2. Exposición de *Neuromante* (1984) de William Gibson.
3. Breve coloquio acerca de la exposición.
4. Hablar de la relación entre el ciberpunk y la música punk.

5. Visionado del siguiente clip de Mad Max: Fury Road (2015)
6. Visionado del siguiente clip de Cyberpunk 2077 (2020)
7. Breve coloquio acerca de estos clips.

Sesión 7 (21/04/2022): *Life Imitates Art*: Comentario crítico del artículo “Distopía transhumanista para un mundo pospandemia”

1. Realización en clase de un comentario de texto grupal de este artículo; se les recomendará emplear la estrategia de “lápices al centro”.

Sesión 8 (26/05/2022): De vuelta a 2021, nuestra propia distopía.

Esta sesión está concebida como una conclusión de esta unidad didáctica y el objetivo es que los alumnos evalúen esta experiencia y reflexionen acerca de su aprendizaje.

1. Entrega de la tarea final.
2. Coloquio: ¿Qué os ha parecido la experiencia? ¿Os ha gustado?
3. Coloquio: Posibles aportaciones y descubrimientos que hayan hecho los alumnos a raíz de esta unidad didáctica.
4. Coloquio: ¿Qué hemos aprendido?

3.8. EVALUACIÓN

3.8.1. Evaluación al alumno

De acuerdo con la Orden del 15 de enero de 2021, se perseguirá una evaluación del alumnado que tenga un proceso de formación continua, a la par que se plantee una evaluación formativa e integradora a lo largo de todo el proyecto. Para esto, se sigue un modelo evaluativo justo que permita la adecuación al caso de cada alumno y que se formen a sí mismos en el proceso.

3.8.2 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables

1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC, CeC.	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y laboral, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
	1.2. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal.
	1.3 Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. CCL, CAA, CSC.	2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
	2.2. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal.
	2.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.
	2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de

	2.6. Resume textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.
3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales. CCL, CAA, CSC.	3.1. Escucha, observa e interpreta el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos
	3.3. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate, coloquio o conversación espontánea teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los
	3.4. Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido.
	3.5. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.

4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada, etc.). CCL, CAA, CSC.	4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.
	4.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.
5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. CCL, CAA, CSC.	5.1. Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta.
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIeP.	6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u
	6.2. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos
	6.3. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.
	6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica

	6.5. Resume oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas... recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.
	6.6. Aplica los conocimientos gramaticales a la evaluación y mejora de la expresión oral, reconociendo en exposiciones orales propias o ajenas las dificultades expresivas: incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores etc.
7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. CCL, CAA, CSC, SLeP.	7.1. Conoce, valora y aplica las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral.
	7.3. Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.

Tabla 2. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables del Bloque 1.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CeC.	1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del

	1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.
	1.3. Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.
	1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.
	1.5. Hace conexiones entre un texto y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.
	1.6. Comprende el significado de palabras propias del nivel culto de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CeC.	2.1. Reconoce y expresa el tema, las ideas principales, la estructura y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal, académico, ámbito social y ámbito laboral y de relaciones con organizaciones, identificando la tipología textual (narración, exposición...) seleccionada, la
3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CeC.	3.1 Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.
	3.2 Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.
	3.3 Respeta las opiniones de los demás.

4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo. CCL, Cd, CAA.	4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o
	4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital, diccionarios de dudas e irregularidades de la lengua, etc.
	4.3. Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros, vídeos...
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, Cd, CAA, CSC.	6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.
	6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología
	6.3. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos.
	6.4. Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.
	6.6. Explica por escrito el significado de los elementos visuales que puedan aparecer en los textos: gráficas, imágenes, etc.
7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, SleP.	7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.

	7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.
	7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura.
	7.4. Conoce y utiliza herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer

Tabla 3. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondiente al Bloque 2

Bloque 3: Conocimiento de la lengua	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos. CCL, CAA, SLeP.	7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.
8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y	8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas.

escritas. CCL, CAA.	8.2. Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos según el tema, propósito, destinatario, género textual, etc.
	8.4. Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.
10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los distintos ámbitos sociales, valorando la importancia de utilizar el registro adecuado en cada momento. CCL, CAA, SLeP.	10.2. Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa y lo aplica en sus discursos orales y escritos.
11. Conocer la realidad plurilingüe de España, la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales; profundizando especialmente en la modalidad lingüística andaluza. CCL, CAA, CSC.	

Tabla 4. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondiente al Bloque 3.

Bloque 4. Educación literaria.	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. CCL, CAA, CeC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y
	1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura le ha aportado como experiencia

	1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la
2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. CCL, CAA, CeC.	2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)
	2.2 Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la
	2.3 Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.
3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CeC.	3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
	3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CAA, CeC, Cd.	6.1 Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de
	6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.

	6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
--	---

Tabla 5. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondiente al Bloque 4

3.8.3. Instrumentos de evaluación

Con el fin de garantizar una evaluación justa y que tenga en cuenta los diversos aspectos en los que se forman los estudiantes, este proyecto cuenta con varios instrumentos que se emplearán para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado.

El principal instrumento de evaluación será el portfolio que cada grupo debe entregar en la última sesión del proyecto y que contenga el contenido tratado a lo largo del mismo, así como los comentarios y reseñas de las obras tratadas en clase. Este portfolio es grupal por lo que todos los alumnos que formen parte de él obtendrán la misma evaluación en este apartado. Es por ello que para garantizar esta atención individualizada deben incluirse otros instrumentos de evaluación que tengan en cuenta el rendimiento de cada aprendiz.

Las exposiciones de los grupos, mediante la técnica Pecha Kucha, serán otro instrumento de evaluación. Mediante el empleo de una rúbrica para cada uno de los miembros del equipo podrá garantizarse esa atención individualizada durante la evaluación del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, la participación durante los coloquios y debates propuestos a lo largo de las sesiones serán importantemente valorados para incentivar a los alumnos a que tomen un rol activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, merece la pena descartar el examen u otro tipo de prueba cronometrada por ser contraproducente con uno de los principales objetivos del proyecto: el fomento de la lectura. Evaluar mediante un examen supondría añadir un posible foco de estrés a los aprendientes que desvirtuaría el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución de objetivos sin aportar más información sobre este que la que se puede obtener con otros instrumentos de evaluación.

3.8.4. Evaluación de la práctica docente

Con el fin de mejorar tanto el proyecto como la praxis de este, es importante que estos pasen por un proceso de evaluación de la experiencia del alumnado y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, como docentes, debemos prestar atención durante el transcurso de estas sesiones al nivel competencial del alumnado y al grado de consecución de objetivos que van presentando, para poder adaptar la metodología, actividades, contenidos u otro aspecto de este proyecto educativo para garantizar el aprendizaje del grupo de estudiantes.

Por otro lado, tal y como se puede ver en la secuenciación, el proyecto cuenta con una última sesión orientada a resolver dudas, si procediese, y a que ellos puedan evaluar el proyecto, su praxis y el grado de aprendizaje que han conseguido.

3.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A este respecto, debemos remitirnos al capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, a los artículos comprendidos entre el 71 y el 79 bis, y a la *Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. Aquí se establece la necesidad de realizar adaptaciones metodológicas para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno de Déficit de atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En lo que respecta a este grupo, como comentamos en la contextualización, hay un alumno diagnosticado con dislexia. Está perfectamente integrado en el grupo, presenta necesidades específicas de apoyo educativo y, como no tienen un desnivel superior a dos cursos, no presentan necesidades educativas especiales.

La metodología del aprendizaje cooperativo, que es una de las que se ponen en práctica en esta unidad didáctica, resulta muy eficaz para ayudar a estos alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo porque, al haber roles asignados dentro de los grupos, sus compañeros pueden ayudarlo aclarando cuestiones que no hayan podido comprender bien y, además, puede ocupar dentro del grupo el desempeño que mejor se adapte a sus habilidades.

La Asociación Internacional de Dislexia (AID), en 2002, definió esta condición como “una dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico”. Desde una perspectiva educativa, se identifica la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica-silábica (exactitud lectora), al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) o a la comprensión.

De cara a poder garantizar que un alumno con dislexia pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, debemos prestar atención a las siguientes recomendaciones realizadas por la Guía para el éxito escolar del alumnado con Dislexia:

- Aceptar el hecho de que el alumno puede tardar hasta tres veces más en aprender y que se cansará rápidamente, por lo que hay que calibrar sus tareas en función de ello.
- No dudar en repetirle y explicarle los enunciados y tareas si es necesario.
- Mantener una actitud positiva, de motivación y apoyo para mejorar su autoestima, que suele estar deteriorada como consecuencia de las dificultades que tiene para aprender.
- Elogiar sus capacidades y aprovechar sus puntos fuertes para enseñarle mejor en lo que más trabajo le cuesta.
- Valorar más los trabajos por su contenido que por su forma, como los errores de escritura o de expresión.
- Darle responsabilidades alternativas en las que destaque dentro de la clase.
- Prevenir y, en la medida de lo posible, anticipar las conductas disruptivas.

- Facilitarle explicaciones e instrucciones diferentes, más claras, más lentas, de carácter multisensorial, o con más repetición. (Murciaeduca, 2016)

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha pretendido explotar el interés que suscita la ciencia ficción entre los adolescentes y las posibilidades que ofrece el género desde un punto de vista teórico para crear un proyecto de fomento de la lectura y educación literaria para la clase de Lengua Castellana y Literatura para el cuarto curso de la ESO del IES Az-Zait.

Una vez vista como una de las características de la ciencia ficción es la forma en la que se aleja de la realidad para hablar de ella y tratar cuestiones de índole humana, social y política, se analizan las interpretaciones políticas de dos figuras fundamentales dentro del género: el cibernético y el androide. Las lecturas políticas de sendos personajes y algunas metodologías y conceptualizaciones propias de la literatura comparada componen la base teórica que se utiliza para construir el proyecto educativo que se ha presentado.

“De Frankenstein a V: el cibernético y el androide en la cultura” es un proyecto en el que se realiza un repaso histórico por el género de la ciencia ficción, prestando especial atención a estos personajes que vertebran la lectura e interpretación de una serie de obras literarias y no literarias. Con esto se pretende suscitar un mayor interés por la lectura tanto por placer como herramienta cognoscitiva, mediante un acercamiento hacia productos culturales con los que se encuentran más familiarizados como videojuegos o anime.

Este proyecto podría haber estado más completo si se hubiese podido llevar a la práctica en un aula pero es adecuado al nivel competencial de los alumnos y emplea metodologías cooperativas similares a las que ya están acostumbrados a emplear, por lo que no sería un proyecto muy disruptivo dentro del transcurso de las demás unidades didácticas del curso.

Además de una voluntad educativa, este proyecto tiene un cierto carácter lúdico pues está planificado de forma que la carga de trabajo no suponga una fuente de estrés extra a la que ya tienen. Esto se debe a que lo que se busca es convertir las sesiones del proyecto en un espacio en el que puedan descubrir posibles nuevos intereses; pensar y expresarse de forma distendida, al mismo tiempo que aprenden

literatura y reflexionan sobre algunas cuestiones transversales fundamentales en este momento histórico: el uso responsable de las TIC y el respeto por el entorno independientemente del género, clase, etnia, procedencia, raza, sexo, orientación sexual o expresión de género.

BIBLIOGRAFÍA

Asimov, I. (1950) *Yo, Robot*. Editora y Distribuidora Hispano Americana, S.A.

Barceló, M. (2015). *La ciencia ficción*. Editorial UOC.

Broncano, F. y Fusco, V. (2020). *Transhumanismo y posthumanismo*. *Isegoría*, (63), 283–288. Recuperado a partir de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/1099>.

Broncano, F. (2000). “Cíborgs entre otros seres de la frontera” en *La melancolía del cíborg* (pp. 15 - 48). Editorial Herder.

Cavallaro, D. (2000). Introducción: ciencia-ficción y ciberpunk (trad. Oscar Jiménez). *Cyberpunk and Cyberculture: Science Fiction And The Work Of William Gibson* (pp. 1-25). Continuum.

Clarke, A.C. (1968) *2001: Odisea en el espacio*. Debolsillo.

Dick, P. K. (1968) *Sueñan los androides con ovejas eléctricas*. Minotauro.

Espezúa, D. (2006) "Ficcionalidad, mundos posibles y campos de referencia" en *Dialogía: Revista de lingüística y cultura*, Nº1 (pp. 69-96)

Gibson, W. (1984) *Nueromante*. Booket

Haraway, D. (1991). "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century" in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149 - 181). Routledge.

Harshaw, B. (1997). Ficcionalidad y campos de referencia. En A. Garrido Domínguez (ed.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 126–158).

I.E.S. Az-Zait (2019). *Proyecto Educativo de Centro*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1qdyIDyUQJVxsulBTi1mLMQqKweSlGa0a/view>

Kogan, A (2020) Distopía transhumanista en un mundo pospandemia. El mostrador. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2020/11/25/distopia-transhumanista-para-un-mundo-pospandemia/>

Labora Cuboniks (2015). "Xenofeminismo: una política por la alienación" (trad. Giancarlo Morales) recuperado de <https://laboriacuboniks.net/manifiesto/xenofeminismo-una-politica-por-la-alienacion/>.

Len, S (1961) *Solaris*. Impedimenta Ediciones.

Madqueen Show (2019) *[Subs Spa] Cyberpunk 2077 Revolución y Transhumanismo*. Youtube [video] https://www.youtube.com/watch?v=_gB78-g2W9I.

McIntyre, V. N. (1983) *Superluminal*. Acervo.

Moreno, F. A. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción : poética y retórica de lo prospectivo*. Portal Editions.

Moreno, F.A. (2008). La ficción prospectiva: propuesta para una delimitación del género de la ciencia ficción. En F. Moreno & T. López (ed.) *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica* (pp. 65 - 94). Asociación Cultural Xatafi y Universidad Carlos III de Madrid.

Moretti, F. (2003). Conjeturas sobre la literatura mundial. *F. Moretti, Lectura distante*: Fondo de Cultura Económica.

MurciaEduca (2016) *Guía para el éxito escolar del alumnado con Dislexia* Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/dislexia/punto4.php>.

PechaKucha (2020). *About Us*. <https://www.pechakucha.com/about>.

PlayStation (2017) *Detroit: Become Human - PS4 Trailer | E3 2017*. Youtube [video] <https://www.youtube.com/watch?v=sAmKdZdfV1c>.

Raible, W. (1988). Qué son los géneros., M. A. Garrido Gallardo, *Teoría de los géneros literarios*, Arco Libros, 1988. (pp. 303-339).

Rubio, O. (2019). “Oscars: Las películas de ciencia ficción más premiadas” en *Cinemaficcio*. Recuperado de <https://cinemaficcio.com/oscars-las-peliculas-de-ciencia-ficcio-mas-premiadas/>.

Shelley, M. (1818). *Frankenstein*. Ediciones Austral.

Verne, J. (1865). *De la tierra a la luna*. Ediciones Austral.

Villanueva, D. (1994). Literatura Comparada y Enseñanza de la Literatura. *Actas del IV Simposio de Actualización científica y didáctica de la lengua y literatura españolas* (97 - 103).

Welleck, R. (1948) Literature in General Education. *The Journal of General Education*, Vol. 2, Num. 3 pp. 215-218