

10 CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA COMPRENDER LA LECTURA SOCIAL

1. Lectura digital o lectura digitalizada

La lectura ha experimentado un proceso de transformación constante, desde sus orígenes alrededor del año 3000 a.C. en las antiguas civilizaciones mesopotámicas hasta la actualidad. Aunque sigue dando respuesta a la necesidad humana de preservar, transmitir y acceder al conocimiento más allá del lenguaje oral (Chartier, 1995), actualmente ha expandido sus límites al conquistar el espacio multimodal. En consecuencia, la lectura ya no es solo lineal ni en papel, sino que se multiplica y ramifica en el entorno digital.

Al respecto, conviene señalar la diferencia entre la lectura digitalizada y la lectura digital. La primera refiere al acto de leer contenidos inicialmente analógicos, como revistas, artículos o libros impresos, que han sido trasplantados al formato digital mediante técnicas como el escaneo (Borrás, 2010). Con el propósito de mantener estos productos a lo largo del tiempo, conservan, precisamente, las características del texto en soporte papel: su linealidad, secuencialidad y su nula interactividad. En contraste, la lectura digital nace directamente en plataformas digitales creadas tecnológicamente. En consecuencia, albergan todas las funcionalidades de la dinámica *web*, como hipervínculos, archivos multimedia, o código HTML, que la convierten en una modalidad interactiva, líquida, fragmentada y colaborativa, que, por tanto, ha modificado las prácticas letradas en todas sus dimensiones (Cassany, 2012).

2. Ecología mediática

En el terreno de las Ciencias de la Comunicación, *Media Ecology* es un campo teórico que surge en los años sesenta y setenta de la mano de académicos consagrados como Marshall McLuhan, Neil Postman o Walter Ong y que se basa en una ya clásica metáfora: la de los medios de comunicación como organismos vivos que, con su propia biología, interactúan entre sí, progresan, se adaptan, compiten y conviven en un ecosistema complejo (Scolari, 2017). Esta construcción forma parte de una tradición con bastante recorrido en las Ciencias de la Comunicación, que ha elaborado algunas metáforas clave para comprender el funcionamiento de los medios y sus implicaciones, como la “aguja hipodérmica” o la “espiral del silencio”.

En este caso, la metáfora mira hacia la ecología, una disciplina en boga desde que el movimiento ecologista fuera articulándose en los Estados Unidos durante la década de 1970 y que implica el estudio de los ambientes: “Su estructura, contenido e impacto sobre la gente” (Postman, 1970, p. 23). Desde esta perspectiva, la ecología de los medios puede sintetizarse en una idea casi fundacional: “Las tecnologías —en este caso, las tecnologías de la comunicación, desde la escritura hasta los medios digitales— generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan” (Scolari, 2017, p. 29), es decir, moldean su percepción y su pensamiento y, por ende, lo ayudan a preservar

un equilibrio simbólico (Postman, 2015). Además, los medios, en cuanto “especies”, no operan de manera aislada, sino que forman parte de un ecosistema en el que lo que haga uno afecta al resto. Partiendo de estas definiciones, múltiples académicos han redefinido este marco de pensamiento con el objetivo de explicar las recientes transformaciones tecnológicas, culturales y cognitivas de los últimos tiempos (Scolari, 2015):

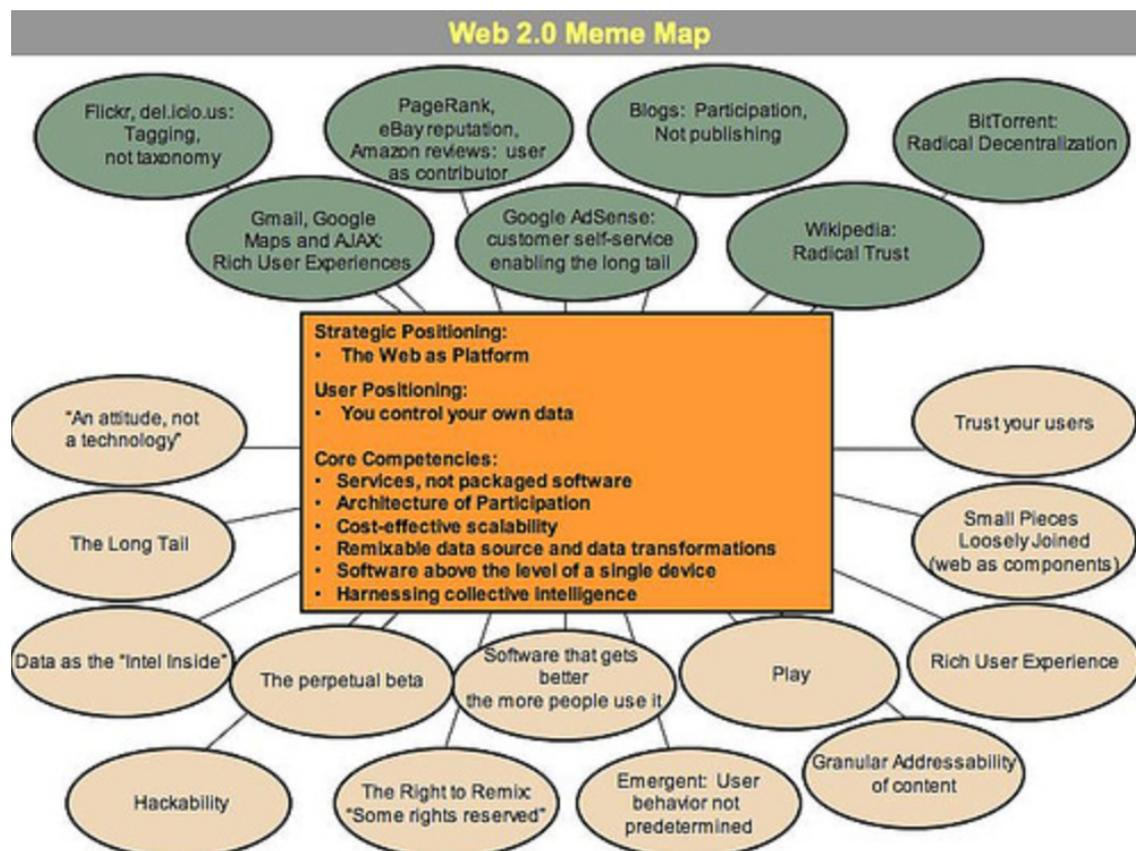
En un entorno marcado por la consolidación de las redes globales de información, los procesos de convergencia cultural, la emergencia de «nuevas especies mediáticas» (los new media) y la irrupción de un paradigma de la comunicación que rompe el modelo tradicional del *broadcasting*, las reflexiones de la ecología de los medios se presentan como una referencia casi indispensable a la hora de comprender estos procedimientos (Scolari, 2017, p. 32).

Los procesos mediáticos transformadores de las últimas décadas han dado lugar a un nuevo ecosistema comunicativo (Scolari, 2017). En él, lo impreso no desaparece; sino que coexiste con la lectura digital, dando lugar a un cruce de prácticas letradas en la que es el lector quien decide. Es evidente, entonces, que la metáfora de la ecología mediática sigue vigente y resulta fundamental para entender las nuevas formas de lectura (Velásquez et al., 2018).

3. Web 2.0

La *web 2.0* es la terminología introducida por O'Reilly (2005) para describir el proceso de transformación que experimentó Internet desde su creación, como un sistema de entradas estáticas con contenidos informativos, hasta lo que es hoy: “Un espacio social, con cabida para todos los agentes sociales, capaz de dar soporte a y formar parte de una verdadera sociedad de la información, la comunicación y/o el conocimiento” (Fumero y Roca, 2007, p. 10). En este escenario, en el que conviven lo social (la comunicación y la conectividad) y lo tecnológico (nuevas herramientas, sistemas, plataformas, aplicaciones y servicios), se sustituye la *web 1.0*, conocida como la *web* de los datos, por la *web* de las personas, en la que los usuarios pueden comunicarse unos con otros a través de los *blogs*, las redes sociales o cientos de aplicaciones en línea con usos colectivos (Fumero y Roca, 2007). En esta fase de internet, por tanto, los usuarios no solo consumen información, sino que también difunden mensajes propios, los comparten y los reinterpretan a través del universo digital.

Figura 1. “Mapa de memes” de la Web 2.0 que se desarrolló en una sesión de brainstorming durante el FOO Camp, una conferencia celebrada en O'Reilly Media.



Fuente: O' Reilly (2004)

Corresponde señalar que los últimos avances en inteligencia artificial o en la cadena de bloques (*blockchain*) han provocado la emergencia de un nuevo estadio, *la web 3.0*, aunque los académicos coinciden: todavía no sabemos exactamente qué es. En este nuevo tipo de *web*, “se añade contenido semántico a los documentos que la forman y [la ejecución] es realizada por máquinas que, basándose en nuestros perfiles en la Red, descubren información para nosotros” (Küster y Hernández-Fernández, 2013, p. 56). A través de esta tercera generación se pretende democratizar el entorno digital, permitiendo a las tecnologías interpretar los datos para facilitar el acceso de los internautas a estos sistemas. Al estar en poder de los usuarios en lugar de empresas o instituciones, la información se descentraliza (Telefónica, 2022).

No obstante, puesto que en este curso se abordan las relaciones de los usuarios con las redes sociales, seguiremos hablando de la *web 2.0*.

4. Prosumidor

En el marco de la *web 2.0*, Toffler (1980) acuñó el término de “prosumer”. En su libro, *La tercera ola*, considera la Revolución digital como la Tercera Revolución Industrial, cuyas consecuencias, según el sociólogo americano, pueden resumirse en: el protagonismo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el incremento de la conectividad global, la descentralización y flexibilización de los procesos, la relevancia del conocimiento como capital productivo y la diversificación y nuevas individualizaciones sociales (Serrano Pascual, 2024). Si bien Toffler se centró sobre todo en las implicaciones económicas de esta tercera ola, de su teoría emana uno de los conceptos que más ha utilizado la literatura científica para explicar la labor realizada por el usuario en la *web 2.0*: la de “prosumidor” o “prosumer”, que remite a un nuevo perfil social que concilia el consumo y la producción de contenidos. En esta línea, Scolari (2017) se decanta por el término de “produsuario”, que abunda en la misma idea del individuo que ejerce tanto de productor como de usuario.

En consecuencia, el conocimiento circula en una estructura horizontal, según la cual la información transita multidireccionalmente (Sebastián Fernández, 2012) entre usuarios que destacan, no por su omnisciencia, sino por su éxito en términos de visitas o de la viralidad de sus mensajes. Lejos de la centralización del saber en las instituciones educativas de antaño, hoy se está desatando una “apropiación social del conocimiento” (Domínguez, 2016), por la que los individuos modifican constantemente las estructuras cognoscitivas de acuerdo con los modelos sociales imperantes.

5. Audiencias interactivas

Lluch et al., (2015) proponen adoptar la noción de “audiencias interactivas”, desarrollado por Jenkins (2006), al ámbito de la lectura. En su definición canónica (Jenkins, 2006), las audiencias interactivas hacen referencia a un cambio paradigmático en torno al rol del público en la medida en que describe su evolución de mero receptor pasivo de los contenidos mediáticos a actor con capacidades creativas que interviene, critica, refunde y crea contenido en calidad de prosumidor. Se oponen, por tanto, a las audiencias tradicionales, caracterizadas por su pasividad, su capacidad de interacción limitada e incluso nula, su ausencia de creatividad y la considerable distancia que las separan de los productores. Las interactivas, en cambio, forman parte de lo que Jenkins cataloga como “cultura participativa”, un fenómeno social y cultural que implica todas las formas de participación en espacios digitales: la producción, el juego o el aprendizaje.

Aplicando este marco al contexto de la lectura, Lluch et al., (2015) definen las audiencias interactivas como colectivos de lectores que se dan encuentro en la *web social* en torno a un interés común: los libros y la literatura. Estas comunidades poseen identidades virtuales y buscan mantenerse al tanto sobre la actualidad editorial, así como compartir con usuarios que consideran iguales sus conocimientos, valores y opiniones sobre los libros, los escritores o cualquier aspecto relacionado

con el mercado del libro. Los efectos de este nuevo estatus del usuario son completamente disruptivos, pues de esta forma los contenidos se reinterpretan, adquiriendo nuevos significados que escapan del control del escritor original. La muerte del autor, entonces, alcanza su máxima expresión, por lo que el lector se convierte en la mayor fuente de autoridad.

6. Epitextos públicos virtuales

El epitexto público virtual es un concepto fundamental para entender la dimensión social de la lectura. Articulado en su definición contemporánea por Lluch et al., (2015), parte de las obras *Palimpsestes. La littérature au second degré* y *Seuils* de Genette (1987). En ellas, especialmente en la segunda, Genette afirma que el paratexto es un elemento que guía al lector, facilitando su primer acercamiento hacia el contenido del libro al anticipar algunos mensajes. Los paratextos se dividen en dos tipos: el peritexto, que denomina a aquellos componentes que se ubican en el libro, como el índice, el prólogo o el título, y el epitexto, a lo que la autora define como “cualquier elemento paratextual que no está anexado al texto en el mismo volumen, sino que circula libremente en un espacio físico y social prácticamente ilimitado” (Genette, 1987, p. 364).

Tradicionalmente ligados a aquellos productos derivados de la obra, como las entrevistas al autor o las críticas que se divulgan en los medios, en la actualidad, bajo la nomenclatura de “epitextos públicos virtuales”, hacen referencia al acervo de espacios y discursos relacionados con un texto literario que se distribuye en el entorno digital con propósitos comunicativos y promocionales (Lluch, 2023). Elaborados por editoriales, instituciones, lectores o autores, se articulan alrededor de la literatura, amplifican la recepción de las obras, permiten la interacción con el lector, actualizan constantemente los contenidos y engloban diversas manifestaciones, como los blogs, los foros de lectura o los *booktrailers*, así como todos los vídeos, audios y textos colgados en redes sociales y elaborados por diversos agentes, como *booktokers*, *boostagrammers* o *booktubers*. Como concluye Lluch (2014), los usuarios acuden a esta amplia variedad de espacios virtuales en función de sus necesidades y de sus gustos, pero sobre todo porque producen un sentido de pertenencia y de afecto.

7. La narrativa transmedia

A lo largo y ancho de determinados epitextos públicos virtuales, circulan las narrativas transmedia, es decir, “relatos que se expanden a través de múltiples medios y plataformas con la complicidad de sus fans” (Scolar, 2017, p181). Este concepto implica, por tanto, una expansión discursiva, que provoca la extensión de la narración a través de varios canales y lenguajes que la enriquecen, la modifican e incluso la censuran (Scolari, 2017). Quizá el ejemplo más destacado de este fenómeno sea el *fanfiction*, “en sentido literal, ficción de fans o fanáticos sobre una obra ya creada” (Martos, 2006, p. 65), es decir, la reelaboración por parte del lector de una historia previa. Los fans “se

apropian de los hipertextos y juegan con ellos, los amplían y modifican o rellenas posibles lagunas en el argumento” (García-Roca, 2016). De esta forma, el lector:

Interactúa con el texto y se vuelve a su vez autor, asumiendo el universo de ficción originario, que se convierte, pues, en un universo compartido y que impulsa definitivamente una escritura alógrafa. Es, pues, un juego dialógico, como la reproducción de una conversación donde el receptor no se limita a un papel pasivo, sino que quiere aportar (Martos, 2006, p. 65).

8. Translector

En virtud de que los relatos transmedia se alimentan de múltiples códigos, interpretar este nuevo universo narrativo demanda al lector la interiorización de una serie de estrategias que distan del perfil que requería un lector tradicional. Por una parte, el usuario ha de aprender a “dominar diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, pasando por el audiovisual en todas sus formas” (Scolari, 2019, p. 181). En otras palabras, el lector debe adquirir competencias multimodales que le capaciten para comprender e interpretar discursos que llegan desde diferentes canales de comunicación. A esta habilidad, más ligada a la exégesis, se añaden competencias ligadas con el siguiente nivel: la posproducción, pues cada vez es más necesario que invente contenidos a partir de obras ya existentes por medio del *mashup* o del *remix* (Scolari, 2017). La adquisición paralela de estas capacidades revierte en la consolidación del translector, un lector que no sólo recibe un texto de cualquier tipo, sino que además sabe enriquecerlo dejando su propia huella.

9. *Booktuber*, *Booktokers* y otros *influencers* de lectura

Los *bookinfluencers*, usuarios que ostentan cierto prestigio en distintas redes sociales al hablar de lectura, se inician en España con los foros creados en el sitio *web* de la escritora Laura Gallego en 2003; continúan en 2006 con los primeros blogs escritos por lectores y en 2011 dan el salto a *Youtube* en cuanto *booktubers* (Lluch y Sanz, 2024), una comunidad de usuarios de *Youtube* que se dedica “a la recomendación de libros y al fomento de la lectura focalizando sus mensajes a través del formato videoblog”. Estos creadores de contenido resultan útiles para “profundizar en nuevas prácticas juveniles fuera del aula que remiten a la promoción de libros y a la expresión crítica y juiciosa sobre aspectos relacionados con el contenido, los formatos, los géneros y los autores” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p. 1). A pesar de que los *booktubers* fueron los primeros agentes en llevar la animación lectora a las redes sociales, desde 2020, dos plataformas sociales le han robado el protagonismo entre las generaciones más jóvenes: *Instagram* y *Tik Tok*.

El primer espacio acoge a *bookinstagramers*, un grupo de bibliófilos que expresen las funcionalidades de este entorno para ensalzar el libro como objeto estético, como elemento de culto

en sí mismo. Así convierten su *Instagram* en un catálogo de fotos artísticas protagonizadas por aquellos libros que, en cierta manera, ellos idolatran y recomiendan al resto de lectores (Quiles, 2020, p. 6). Por su parte, los *booktokers* son creadores de contenido que difunden breves vídeos sobre la lectura y la literatura en *Tik Tok*, una red social de vídeos elaborados con el objetivo de ser divulgados y disfrutados a través de dispositivos móviles (Rovira-Collado et al., 2025). Estos nuevos productos audiovisuales representan una evolución de modelos anteriores, como los que se sustentaban en el discurso escrito, como blogs o foros literarios; los basados en vídeos, como los *booktubers* de los que son herederos directos, o de los escenarios articulados en torno a las fotografías y vídeos, como los citados *bookstagramers* (Rovira-Collado et al., 2025). Los informes sobre uso de redes sociales colocan *Tik Tok* como la red preferida por los jóvenes.

Cada vez más investigaciones están explorando y destacando este nuevo fenómeno de mediación, con resultados que confirman la capacidad de estos espacios para promover la lectura y la comunicación literaria *online*. Aunque desde diferentes plataformas, todos los *bookinfluencers* crean espacios virtuales de afinidad, vinculados a la recomendación inter-pares, donde promueven una visión positiva de la literatura. Según recientes investigaciones (Lluch y Sanz, 2024), la mediación tradicional, transmitida sobre todo en espacios de educación formal, se sustituye por estas formas más líquidas e invisibles. En consecuencia, los contenidos han migrado de los espacios donde se recomendaba una editorial o se analizaba una tendencia literaria a los vídeos compartidos en *Instagram* o *Tik Tok*, singularizados por su lenguaje audiovisual directo y fragmentado. Además, los criterios de selección “no responden a los utilizados en el ámbito académico o en los espacios tradicionales como la biblioteca o la prensa cultural, sino al número de “me gusta” y de comentarios que pueden recibir de sus seguidores” (Lluch y Sanz, 2024, p. 4). De hecho, parece que las obras más recomendadas son la ficción narrativa, de origen anglosajón, o las firmadas por los propios *influencers*, que gracias a estas vías de promoción y el prestigio cosechado han saltado a la creación literaria, consiguiendo captar el interés de las editoriales más vendidas.

10. Alfabetización mediática e informacional

Ante la profusión de fenómenos peligrosos como la desinformación, que se expande principalmente a través del entorno digital, y la presencia absoluta de los medios en el día a día de todas las personas y, especialmente, de los jóvenes, cada vez más académicos subrayan la necesidad de llevar a cabo proyectos que contribuyan a paliar estas problemáticas en el alumnado y los ciudadanos (Herrero Curiel & La Rosa, 2022; Dumitru, 2020). Una de las medidas propuestas tanto por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE, área de Lengua castellana y Literatura), como por la literatura científica es el refuerzo de la alfabetización mediática e informacional (*MIL: Media and Information Literacy*), que debe apuntalarse desde las primeras edades (Shu et al., 2020). Como subrayan Herrero-Diz et al. (2021, p. 9) “cuanto antes sea la alfabetización, mejor se desarrollarán las

estrategias de defensa”, lo que reclama la acometida de proyectos que aborden esta cuestión ya en Educación Infantil.

A pesar de que en los últimos años algunos programas se hayan centrado más en la alfabetización informacional y otros, en la mediática; la mayoría de autores concuerda en que lo más apropiado es intentar emprender planes que combinen ambas perspectivas. Así, lo ideal sería desarrollar competencias ligadas a un plano informacional, como la evaluación y el uso ético de los datos, y también, a una esfera mediática, como la comprensión de las funcionalidades de los medios y su interiorización para generar nuevos contenidos de forma creativa (Wilson et al. 2011).

Según formulan múltiples estudios, la base de esta doble alfabetización es el pensamiento crítico, indispensable para analizar, organizar, sintetizar y almacenar información (Potter, 2022). Definido como un tipo de proceso metacognitivo que ayuda a generar nuevas ideas (Pagán et al., 2024), provee al individuo la capacidad de “analizar y evaluar argumentos de acuerdo con su solidez y credibilidad, responder a los argumentos y llegar a conclusiones a través de la deducción de la información dada” (Machete y Turpin, 2020, p. 4). Es, en consecuencia, lo que le permite reflexionar, razonar y tomar decisiones.

Referencias

- Alonso Baratas, M. (2025). El prosumidor como figura emblemática de las nuevas formas de organización social en un contexto neoliberal [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional.
- Borrás, L. (2010). Nuevos lectores. Nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (Ed.), *Nuevos textos, nuevos lectores*. 41-66. AEDILE.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chartier, R. (1995). *La historia de la lectura*. Crítica.
- Domínguez, E. (2016). Apropiación del conocimiento. Foro del Oriente, Diálogo de saberes y oportunidades de región. Universidad de Antioquia. Disponible en www.udea.edu.co/wps/wcm/.../udea/.../Apropiación+social
- Dumitru, E. A. (2020). Testing children and adolescents' ability to identify fake news: A combined design of quasi-experiment and group discussions. *Societies*, 10(3), 71. <https://doi.org/10.3390/soc10030071>
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange España.
- García- Roca, A. (2016). Reading Practices in Affinity Spaces: Participatory Forms of Digital Culture. *Revista Ocnos*, 15(1), 42-51.

- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Herrero-Curiel, E., y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Herrero-Diz, P., Conde, J. y Reyes, S. (2021). Los adolescentes españoles frente a las fake news: nivel de conciencia y credibilidad de la información. *Culture and Education*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859739>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013). *Spreadable Media*. NYU Press.
- Küster Boluda, I., y Hernández Fernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: Antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la Web semántica. *Universia Business Review*, 37, 104–119.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Boletín Oficial del Estado, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lluch-Crespo, Gemma; Sanz-Tejeda, Aránzazu (2024). Contenidos, formas, usos e impactos de los bookstagrammers y booktokers: una revisión. *Profesional de la información*, 33(4), <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0402>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Revista Ocnos*, (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G. (2023). El canon literario no académico: propuesta metodológica para su estudio. *Revista de Literatura*, 85(170). <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2023.02.014>
- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Profesional de la información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Machete, P., y Turpin, M. (2020). The Use of Critical Thinking to Identify Fake news: A Systematic Literature Review. *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology*, 12, 235-249. <https://bit.ly/32i8uwQ>
- Martos, E. (2006). Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Revista Ocnos*, 2, 63-77.

- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Media. Disponible en: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pagán-Castaño, J., Sánchez-García, J., Callarisa-Filiol, L., y Pagán-Castaño, E. (2024). The influence of new media literacy to develop critical thinking in high school students/La influencia de la alfabetización en nuevos medios para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. *Culture and Education*, 36(4), 1044-1069. <https://doi.org/10.1177/11356405241290420>
- Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. En A.C. Eurich, (Ed.), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education*, (pp. 160-168). Pitman Publishing Corporation.
- Rovira-Collado, J., Martínez-Carratalá, F.A. y Miras, S. (2025). La hora del Booktok: caracterización de nuevos vídeos para la promoción lectora en el móvil. *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 72, 180-197. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107744>
- Quiles Cabrera, M. del C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (25), 9-24. <https://doi.org/10.18172/con.4260>
- Scolari, C. A. (2015). Ecología de los medios. Hipermediaciones. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/>
- Scolari, C. A. (2017). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Scolari, C. (2019). Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74).
- Sebastián Fernández, J. (2012). Los medios de comunicación, nuevas tecnologías y sus implicaciones en el sistema educativo. En A. Trinidad Requena y J. Gómez González, *Sociedad, Familia, Educación*, (pp. 147-164). Tecnos.
- Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T., Ding, K., Karami, M. y Liu, H. (2020). Combating Disinformation in a Social Media Age. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(6), 1-23. <https://bit.ly/3JhpPXf>
- Teléfonoica (2022). ¿Qué es la Web 3.0 y cuáles son sus características?. Blog Telefónica. Disponible en: <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/que-es-la-web-3-0-y-cuales-son-sus-caracteristicas/>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. William Morrow.

- Velásquez, D. Renó, A. Beltrán, M., Maldonado, J.C. y Ortiz León, C. (2018): De los mass media a los medios sociales: reflexiones sobre la nueva ecología de los medios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 583-594. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1270>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C592019-09>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>