

Los menores desean ser *celebrities*. ¿Es compatible con el compromiso escolar?¹

Antonia Ramírez García²; M^a del Pilar Gutiérrez Arenas³; Marta Gómez Moreno⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Abril 2022 / Aceptado: Enero 2023

Resumen. INTRODUCCIÓN. El mercado laboral está sufriendo continuas transformaciones, emergiendo nuevas profesiones fruto de la digitalización. Asimismo, las redes sociales se están convirtiendo en herramientas profesionalizadas, al tiempo que un nicho de mercado para todos los segmentos sociales, incluidos los menores. En el ecosistema mediático surgen *youtubers* e *influencers* como profesionales de estos medios, ejerciendo gran influencia entre sus seguidores por los contenidos digitales generados y porque se convierten en modelos de referencia en el deseo vocacional de los menores, quienes desean emularlos y dedicarse a su misma profesión. Es por ello que el objetivo de esta investigación es identificar factores que puedan incidir en el deseo de los menores de querer ser *celebrities*. MÉTODO. Se siguió una metodología cuantitativa, empleando como instrumento de recogida de información un cuestionario, aplicado a 343 escolares de quinto y sexto de Educación Primaria. RESULTADOS. El 60.2% desearía ser *youtuber* y/o *influencer*, decantándose por ello quienes poseen un perfil en redes, principalmente en TikTok. Un mayor compromiso escolar (cognitivo y conductual) implica un menor deseo de dedicarse a esta profesión. Asimismo, disponer de redes sociales favorece un menor compromiso escolar. DISCUSIÓN. Resulta necesario implementar programas de orientación vocacional con los menores para gestionar críticamente las influencias que reciben en su toma de decisiones y en la construcción de su proyecto de vida.

Palabras clave: *youtubers*; *influencers*; redes sociales; compromiso escolar; educación primaria.

[en] Children want to be celebrities. Is it compatible with school engagement?

Abstract. INTRODUCTION. The labor market is undergoing continuous transformations, with new professions emerging as a result of digitalization. Social networks are also becoming professionalized tools, as well as a niche market for all social segments, including minors. In the media ecosystem, *youtubers* and *influencers* emerge as professionals of these media, who exert great influence among their followers due to the digital content they generate, and because they become role models in the vocational desire of minors, who wish to emulate them and dedicate themselves to the same profession. That is why the objective of this research is to identify factors that may influence the desire of minors to want to be celebrities. METHOD. A quantitative methodology was followed, using a questionnaire as an instrument for collecting information, applied to 343 schoolchildren in the fifth and sixth years of primary education. RESULTS. A total of 60.2% would like to be a *youtuber* and/or *influencer*, with those who have a profile in networks, mainly in TikTok, opting for it. A greater school commitment (cognitive and behavioral) implies a lower desire to dedicate oneself to this profession. Likewise, the availability of social networks favors a lower school commitment. DISCUSSION. It is necessary to implement vocational guidance programs with minors in order to be able to critically manage the influences they receive in their decision-making and in the construction of their life project.

Keywords: *youtubers*; *influencers*; social media; school engagement; primary education.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Un nuevo mercado laboral en las redes sociales. 1.2. *Youtubers* e *influencers*: ¿modelos de referencia en la elección vocacional? 1.3. El compromiso escolar. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Proyecto I+D “Youtubers e instagrammers: la competencia mediática en los prosumidores emergentes” (RTI2018-093303-B-I00). Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Proyecto I+D “Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers (P18-RT-756). Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades (Junta de Andalucía).

Proyecto PIV-041/20. Factores de incidencia en la toma de decisiones de los y las adolescentes sobre su futuro profesional ¿por qué quieren ser youtubers, instagrammers o influencers? Consejería de Educación y Deporte (Junta de Andalucía).

² Universidad de Córdoba (España).

E-mail: a.ramirez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7574-4854>

³ Universidad de Córdoba (España).

E-mail: pilar.gutierrez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8869-5550>

⁴ Universidad de Córdoba (España). Doctoranda

E-mail: m62gomom@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0772-8646>

Cómo citar: Ramírez García, A; Gutiérrez Arenas, M.^a P.; Gómez Moreno, M. (2023). Los menores desean ser *celebrities*. ¿Es compatible con el compromiso escolar? *Revista Complutense de Educación*, 34 (4), 755-767.

1. Introducción

1.1. Un nuevo mercado laboral en las redes sociales

En Europa, el trabajo basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) existe en todos los empleos (*Eurofound*, 2020) y, según el avance de la próxima publicación del informe de *Eurofound* (2021), la digitalización será clave en las nuevas oportunidades laborales. Igualmente, el XVI Informe de la consultora *Spring Professional* (2021) señala que las empresas siguen demandando perfiles tecnológicos típicos de hace 15 años, pero buscan también una especialización en otros campos más novedosos.

El Observatorio UNIA (2020) publicó un Estudio de perfiles profesionales y habilidades asociadas, mostrando que los sectores con mayor empleo serán los vinculados a negocios, ámbito digital, economía del cuidado, ciencia e ingeniería y educación. Junto a la especialización de cada ámbito, a estos profesionales se les solicita un perfil multidisciplinar, polivalente, proactivo, con visión estratégica y capacidad de adaptación al cambio, es decir, con unas *soft skills* que posibiliten afrontar un contexto incierto, cambiante e inserto en un proceso de transformación digital.

Según Martín-Fiorino (2020, p.166), el significado actual de profesión, “lejos de referirse a una comunidad de trabajo rígida y cerrada, como en parte pudo ser en sus orígenes, se entiende más bien como una relación, como espacio de articulación de un ámbito de actividad con el conjunto de lo social, sobre la base de elementos valorativos compartidos”. Por su parte, Oliver (2013) define el núcleo de la profesión como la adquisición de “un compromiso formal (con un espacio de actuación), ya que el profesional es una persona que posee el conocimiento sobre una temática y adquiere el compromiso social de desarrollar su tarea a partir de unos determinados códigos y valores” (p.53).

Ante estas dos afirmaciones cabría preguntarse si ser *youtuber* o *influencer* podría encuadrarse dentro del marco de una profesión emergente que exige, a quien la ejerce, determinadas *soft skills*. Otra duda es si estamos ante una profesión a la que se solicita una cientificidad de los saberes sobre los que se construye cualquier profesión (Martín-Fiorino, 2020) o frente a un trabajo cuya definición evidencia una innecesaria formación teórica sistemática.

De cualquier forma, YouTube se ha convertido en una herramienta profesionalizada que difunde contenido generado por usuarios que se ganan la vida con la monetización de los vídeos producidos. Esto permite expresar que existen profesionales del medio, los *youtubers*.

Estos son personas con un canal en YouTube, utilizado para la publicación de vídeos y comentarios, cuyo objetivo es aumentar el número de visitas y mejorar datos de audiencia (Hidalgo-Mari y Segarra-Saavedra, 2017). No obstante, ser *youtuber* implica haber creado un movimiento social en torno al canal, generar interés entre millones de usuarios e incrementar el número de visitas, seguidores y descargas de vídeos.

Paralelamente, en el ecosistema mediático han surgido también con fuerza los *influencers*, quienes inciden o cambian el comportamiento de otras personas mediante el uso de las redes sociales.

Estas *celebrities transmedia* (Redmond, 2014) poseen un perfil definido, que bien pudieran revelar determinadas *soft skills*. Así, se caracterizan por:

- Ser personas normales que se han hecho famosas publicando vídeos.
- Transformar un *hobby* en una nueva y lucrativa profesión.
- Desarrollar su creatividad y autenticidad, siendo ellos mismos.
- Expresar directamente lo que les gusta, sienten y piensan a través de sus vídeos.
- Crear un estilo comunicativo y estético distintivo para construir una audiencia propia: lenguaje coloquial; uso de expresiones de inicio y finalización reconocibles; implicación de la audiencia; expresiones de agradecimiento por las suscripciones, interacciones, etc.; creación de contenido basado en consejos o comentarios sobre la vida cotidiana, videojuegos; gestos y movimientos corporales propios, etc.
- Ubicar su puesto de trabajo en la propia habitación del *youtuber*, que en Instagram se amplía a otros espacios.
- Estar presentes en diferentes redes sociales simultáneamente.
- Aprovechar la interfaz de YouTube y/o Instagram para conseguir retroalimentación de sus seguidores mediante *likes* y/o comentarios.
- Alcanzar un éxito social fácil.
- Conseguir repercusión en otros medios de comunicación tradicionales que han amplificado este fenómeno.
- Mostrar simpatía, carisma, empatía, originalidad, sentido del humor, etc.
- Carecer de formación específica.

En este sentido, según Ardèvol y Márquez (2017, p.79), “el hecho de que la mayoría de *youtubers* más populares no tenga una formación específica y que su historia de éxito se base en la perseverancia y la ilusión, genera la impresión de que cualquiera puede convertirse en *youtuber* solo con poner un poco de imaginación y ser uno mismo”.

1.2. *Youtubers e influencers*: ¿modelos de referencia en la elección vocacional?

Según Srebalus (1982), en la etapa infantil los intereses vocacionales se basan en la idea externa de las profesiones, en actividades vinculadas a lograr ideales, así como en situaciones heroicas y que producen satisfacción. Por tanto, no extraña que los menores deseen dedicarse a la misma profesión que sus ídolos.

La infancia, a juicio de Super (1980), en el conjunto del proceso de desarrollo vocacional queda ubicada en la etapa denominada crecimiento y abarca desde el nacimiento hasta los 14 años, momento en el que se han alcanzado logros como el autoconcepto, noción de trabajo y sentido de dirección hacia una ocupación o profesión. Esta etapa la subdivide en tres periodos: 1) Fantasía (4 a 10 años), 2) Intereses (11 a 12 años) y 3) Capacidad (13 a 14 años).

Así, desde la perspectiva de la teoría de la elección de la carrera (Super, 1980), los menores de 11 y 12 años se sitúan en un momento en el que pueden llegar a ser lo que desean, ya que sus elecciones se encuentran permeadas por impulsos y necesidades (Macías-González et al., 2019). Este deseo focaliza la atención en un nuevo campo profesional vinculado a las redes sociales de la mano de *youtubers* y/o *influencers*.

Para Sánchez e Hidalgo (2016), los *youtubers* constituyen el símbolo de una generación que consume contenidos digitales. Si estas producciones son ampliamente aceptadas y representan a una comunidad provocando un *engagement* entre sus miembros, los *youtubers* y los *influencers* pueden convertirse en modelos a imitar. Además, Lovelock (2017) y Ardèvol y Márquez (2017) afirman que los *youtubers* son los “nuevos referentes o modelos a seguir por toda una generación de jóvenes, adolescentes y niños de distintas partes del mundo, a través de mecanismos de identificación y admiración” (Aran-Ramspott et al., 2018, p. 73).

Al convertirse en un modelo, *youtubers* e *influencers* provocan el deseo de que muchos de sus seguidores quieran dedicarse a la misma profesión. Así, Tur-Viñes et al. (2019) y Castelló-Martínez y Tur-Viñes (2020) afirman que ser *youtuber* es una de las profesiones preferidas por los niños españoles, tendencia que se incrementará en los próximos años (Bermúdez, 2020). Las encuestas de Adecco (2016 a 2021) lo demuestran con un incremento progresivo del 2.4% al 5.9% de menores que quieren ser *youtubers*, especialmente los chicos.

Para Pedraza y Villarraga (2019), los motivos que esgrimen los menores para dedicarse a ello son el reconocimiento social que produce (eventos, entrevistas, viajar) y la búsqueda de aceptación social con los contenidos que pudieran generar.

Estos autores también manifiestan que los contenidos producidos por los *youtubers* “tienen la capacidad de cambiar las concepciones iniciales de los adolescentes frente a un área vocacional o profesional y por ende influir en la toma de decisiones al respecto” (p.21), precisamente por el perfil de los propios *youtubers* y/o *influencers*. En esta línea, Aznar-Díaz et al. (2019) expresan que los *influencers* poseen la capacidad de cambiar actitudes, con una implicación socioeducativa basada en la influencia directa en el pensamiento y modo de actuar de los menores.

Estos se encuentran en una etapa clave de su desarrollo, pues en ella se definen como individualidad, toman decisiones (académicas, de género, sobre amistades, etc.) que determinarán su vida y, como expresan Pedraza y Villarraga (2019), comienzan a cuestionar su identidad vocacional, valorando fortalezas, intereses, etc. (Rodríguez-Esquivel y Gallardo-Córdova, 2020).

El deseo, como fuerza pulsionante de la vocación (Murga y Álvarez, 2019), y posteriormente la elección de una profesión o trabajo, constituye un elemento más de un proceso complejo y amplio que implica la construcción de un proyecto de vida en el que los menores se posicionan como sujetos activos, responsables y protagonistas del mismo (Müller, 2004) y en el que aspectos emocionales, cognitivos y sociales juegan un papel trascendental (Álvarez-Justel et al., 2020). Además, según Romero-Rodríguez (2009), en este proyecto de vida se trabaja sobre la propia imagen en diferentes ámbitos, en los que ahora se incluyen también las redes sociales.

El resultado será una determinada conducta vocacional, en la que incidirán factores individuales y socioculturales, así como el factor oportunidad (Rodríguez-Esquivel y Gallardo-Córdova, 2020), tan importante en el universo mediático.

Por tanto, *youtubers* e *influencers* formarían parte de estos factores condicionantes de la conducta vocacional, bien como modelos a seguir, bien por la influencia que ejercen en la toma de decisiones de los menores y en el proceso de construcción de su proyecto de vida.

1.3. El compromiso escolar

Junto a estas influencias en la conducta vocacional de los *digital learners* (aprendices digitales), denominados así por la forma en que se apropian del conocimiento (Gallardo-Echenique et al., 2015), inciden otros factores como el compromiso escolar.

Para Reeve et al. (2020), este compromiso alude a la participación activa en una actividad de aprendizaje dirigida por objetivos y propósitos específicos, como conseguir mejores logros educativos, satisfacer las propias motivaciones y crear entornos de aprendizaje favorables y afines a los intereses personales. Así, el compromiso es un metaconstructo constituido por cuatro dimensiones diferentes, pero interrelacionadas, al tiempo que moldeables (Lam et al., 2012; Rigo, 2021): afectiva, conductual, cognitiva y agéntica (Fredricks et al., 2019).

La dimensión afectiva o emocional se centra en sentimientos y reacciones expresados por los escolares en la realización de actividades y en las relaciones interpersonales que se producen. Estos sentimientos pueden ser interés, felicidad, serenidad, sentido de pertenencia, motivación, disfrute, orgullo, vitalidad, ánimo, etc. (Gelpi et al., 2021).

El compromiso conductual se refiere a las acciones producidas en el ámbito académico, así como tareas y actividades sociales y extracurriculares. Algunas de estas acciones son el entusiasmo, participación, ausencia de conductas disruptivas, persistencia, asistencia diaria, etc. (Gelpi et al., 2021; Miranda et al., 2018; Miranda, et al., 2021).

En la dimensión cognitiva se integran aspectos vinculados al uso de estrategias de aprendizaje, capacidad de autorregulación, atención y esfuerzo para comprender ideas complejas y dominar nuevas destrezas (Tomas et al., 2016; Rigo, 2019), aspectos también vinculados al rendimiento académico (Albertos y Ibabe, 2021).

La dimensión agéntica incluye la contribución constructiva que realizan los escolares al establecer sus propias metas, toma de decisiones y actuaciones autónomas (Reeve y Shin, 2020). Esto implica, según Reeve et al. (2020), la proactividad del alumnado en una actividad de aprendizaje y la interacción con el entorno.

No obstante, la estructura teórica del compromiso escolar requiere un mayor estudio (Gelpi et al., 2021; Tomas et al., 2016), pues hay diferentes técnicas para su evaluación (Fredricks y McCorksey, 2012; Sinatra et al., 2015). Asimismo, los estudios revelan la importancia del compromiso escolar como activo o fortaleza personal para el desarrollo positivo de los menores (Lerner et al., 2015), como factor asociado al desempeño académico (Miranda et al., 2018), rendimiento a largo plazo, interés por el aprendizaje, asistencia a clase, habilidades sociales, bienestar del estudiante y resiliencia académica (Gelpi et al., 2021; Miranda et al., 2018; Tomás et al., 2016; Wang y Hofkens, 2019).

El grado de compromiso escolar varía en el tiempo, manteniéndose entre la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria (Finn y Zimmer, 2012; Jang et al., 2016) o disminuyendo conforme avanzan los cursos (Havik y Westergård, 2019). Esta estabilidad o deterioro del compromiso escolar, junto a su maleabilidad, lleva a pensar en la necesidad de implementar procesos de orientación vocacional en etapas previas a la Secundaria.

La falta de compromiso escolar, junto a una escasa importancia otorgada por los estudiantes al estudio en su proyecto de vida y la indefinición de una orientación vocacional y/o profesional, son percibidas por el profesorado como factores influyentes en el proceso educativo y personal del menor (Caro y Núñez, 2017).

En este contexto, hay que considerar además las características de los *digital learners*, identificados por su comunicación directa, segura y mediada por la tecnología, por su aprendizaje centrado en el proceso, en sus deseos y búsqueda de resultados inmediatos (Becker, 2012; Rodríguez-Esquivel y Gallardo-Córdoba, 2020), contrastando con la forma de enseñar y aprender en el contexto escolar. Las oportunidades ofrecidas por el ecosistema mediático, frente a la falta de atractivo de los contenidos educativos (Rigo, 2019), puede provocar que se sientan “menos comprometidos o enganchados con el contexto escolar” (Rodríguez-Esquivel y Gallardo-Córdoba, 2020, p.9). En este sentido, ya demostraron Qahri-Saremi y Turel (2016) la relación entre compromiso escolar y uso de las tecnologías entre adolescentes.

En la construcción de este compromiso escolar las familias también juegan un papel importante. Los progenitores han sido definidos por Vieira (2018) como *life coaches* en la construcción biográfica de sus hijos, pues, en su mayor o menor grado de implicación en el rol de padres de alumnos, los estimulan al estudio, al compromiso escolar (Gutiérrez et al., 2017), realizan un acompañamiento escolar (Perista et al., 2016) y sirven de apoyo a su elección vocacional (Andrade y Ribeiro, 2015).

Esto genera un nuevo lazo de filiación en la familia, en el que el éxito escolar constituye su elemento central (Vieira, 2018, p.302), pues “obtener éxito es garantía para la concreción de las ambiciones escolares soñadas por los padres y para el acceso a las vocaciones anheladas por los hijos”. Para Rodríguez et al. (2017) muchos progenitores se ven involucrados en la elección vocacional de sus descendientes de forma intencionada o como modelos de referencia.

Todos estos factores invitan a dar respuesta a la predisposición de los menores de querer ser *youtuber* y/o *influencer*. Por tanto, el objetivo de esta investigación es identificar factores que puedan incidir en ese deseo y permitan avanzar en el conocimiento de este fenómeno social. Las hipótesis de partida del estudio son:

- H1. Las variables sexo, nivel de estudios y profesiones de los progenitores, perfil en redes sociales, elección profesional del menor y su percepción sobre la profesión de *youtuber* y/o *influencer* son factores asociados al deseo de los menores de querer ser *youtuber* y/o *influencer*.
- H2. El deseo de querer ser *youtuber* y/o *influencer* está relacionado con un menor grado de compromiso escolar.
- H3. Disponer de redes sociales influye en el grado de compromiso escolar de los menores.

2. Método

El diseño metodológico de este estudio es cuantitativo, no experimental, descriptivo y correlacional. El muestreo llevado a cabo en una primera fase fue no probabilístico y de tipo casual por conveniencia en los centros que formaban parte del proyecto. En una segunda fase, para ampliar la muestra de estudio, fue aleatorio simple.

2.1. Muestra

A continuación, se describe la muestra participante (Tabla 1):

Tabla 1. Descripción de la Muestra

Curso de Primaria	Quinto		Sexto
	44%		56%
Sexo	Femenino		Masculino
	50.4%		49.6%
Deseo de ser Youtuber y/o Influencer	Sí		No
	60.2%		39.8%
	Mujer	Hombre	
	27.7%	32.5%	
	Sí		No
Cuenta en redes sociales	78.7%		21.3%
Cuenta en TikTok	63%		15.7%
Cuenta en Youtube	38.2%		40.5%
Cuenta en Instagram	36.2%		42.5%
Cuenta en Discord	19.5%		59.2%
Cuenta en Facebook	6.7%		72%
	Ninguno	Entre 1 y 250	Más de 250
Nº de seguidores	29.7%	49.3%	21%

N=343

N=343

Fuente: Elaboración propia

Otros datos sociodemográficos de los participantes quedan recogidos en las Tablas 2 y 3. Para categorizar la profesión de los progenitores y la elección profesional de los menores se estableció el formato empleado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en los cuestionarios evaluativos del contexto en pruebas diagnósticas (<https://bit.ly/3pTGx69>).

Un porcentaje importante de menores ignora cuáles son los estudios de sus progenitores. De forma general, las madres suelen tener un nivel educativo mayor que los padres. En cuanto a la profesión, los porcentajes mayoritarios se sitúan en torno a profesiones vinculadas al sector servicios y trabajos especializados en el sector primario.

Por su parte, tras ser preguntados por las tres profesiones a las que les gustaría dedicarse en un futuro, los menores muestran una importante predilección por profesiones vinculadas a la docencia, medicina, ciencia, deporte profesional y al mundo artístico (bailarina, actor y *youtuber*, entre otros).

Tabla 2. Nivel educativo de los progenitores.

Nivel educativo	Padre		Madre	
	f	%	f	%
Estudios primarios	73	21.3	45	13.1
Secundaria Obligatoria	46	13.4	45	13.1
Formación Profesional de Grado Medio	23	6.7	36	10.5
Bachillerato	31	9.0	34	9.9
Formación Profesional de Grado	21	6.1	30	8.7

Estudios universitarios	67	19.5	88	25.7
No sabe/no contesta	82	23.9	65	19.0
N=343				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Profesión de los progenitores y elecciones profesionales del menor.

Categorías profesionales	Profesión progenitores				Elecciones del menor					
	Padre		Madre		Primera		Segunda		Tercera	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin definir/En paro	13	3.8	76	22.2	6	1.8	25	7.3	40	11.7
Trabajador/a sin especialización	22	6.4	25	7.3					2	.6
Trabajador/a especializado o artesano/a	111	32.4	15	4.4	16	4.7	22	6.4	19	5.5
Trabajador/a especializado agricultura, ganadería, pesca	41	12.0	25	7.3	1	.3	2	.6		
Trabajador/a en servicios de restauración y comercio	48	14.0	56	16.3	5	1.5	7	2.0	10	2.9
Trabajador/a en servicios personales, protección y seguridad	27	7.9	38	11.1	46	13.5	63	18.4	62	18.1
Propietario/a de un pequeño negocio	12	3.5	6	1.7						
Administrativo/a	4	1.2	27	7.9					3	.9
Técnicos/a o ayudantes	13	3.8	5	1.5	11	3.2	10	2.9	7	2
Ejecutivo/a o alto/a funcionario/a	12	3.5	15	4.4	5	1.5	7	2	11	3.2
Profesionales	40	11.7	55	16.0	252	73.5	207	60.3	189	55.1
N=343										

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

La técnica empleada en la investigación fue la encuesta y el instrumento utilizado un cuestionario integrado por las variables descriptivas comentadas anteriormente, una escala likert sobre la percepción que poseen los menores respecto al perfil de los *youtubers* y/o *influencers* (niveles 1 a 5) y la escala estandarizada de compromiso escolar (Veiga, 2013) (niveles 1 a 6).

La fiabilidad de la escala, formada por cuatro dimensiones con cinco ítems cada una (compromiso cognitivo, afectivo, conductual y agéntico), en esta investigación arrojó un Alfa de Cronbach de .79, ligeramente superior a la obtenida por Tomás et al. (2016).

2.3. Procedimiento

Tras diseñar y validar el cuestionario, se envió en formato papel y digital a los centros participantes en la investigación, junto con un consentimiento informado para remitirse a las familias. Se estableció un periodo de 15 días para la cumplimentación del cuestionario (marzo, 2021).

Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v.25. Los primeros análisis estadísticos realizados fueron la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que determinó el empleo de pruebas no paramétricas. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos, prueba de Chi-Cuadrado, diferencias de medias y correlaciones.

3. Resultados

En la Tabla 4 se muestran las medias y desviaciones típicas sobre la percepción manifestada por los menores sobre la profesión de *youtubers* y/o *influencers*, destacando que estos reciben regalos de las marcas que publicitan, se dedican a una profesión divertida, son sus propios jefes y que influyen en sus seguidores. Los menores, asimismo, son conscientes que no es fácil hacerse *youtuber* y/o *influencer*, ni tampoco conseguir fama rápidamente. En el límite de la media de la escala, los escolares expresan que las *celebrities* estudian poco. La respuesta en todos los casos manifiesta un carácter heterogéneo.

Tabla 4. *Percepción de los menores sobre youtubers y/o influencers.*

Ítems	Media	Desviación típica
Ganan dinero fácilmente	3.68	1.284
Estudian poco	2.99	1.281
Son sus propios jefes	3.97	1.205
Profesión divertida	4.16	1.139
Se hacen famosos rápidamente	2.84	1.302
Es fácil hacerse <i>youtubers</i> y/o <i>influencers</i>	2.53	1.312
Influyen en sus seguidores	3.81	1.230
Reciben regalos de marcas	4.38	1.009

Fuente: Elaboración propia

Los participantes mostraron niveles de compromiso escolar ligeramente superiores a la media de la escala (\bar{x} =3.85) y homogeneidad de respuesta (Dt =.54). Si se desglosan estos datos entre las dimensiones de la variable, la media más baja se alcanza en el compromiso agéntico, mientras que la más alta se aprecia en el compromiso conductual (Tabla 5).

Tabla 5. *Media y desviación típica de las escalas del cuestionario.*

Escala	Dimensiones	Media	Desviación típica
Compromiso Escolar	Cognitivo	3.39	.88
	Afectivo	4.22	.77
	Conductual	4.42	.66
	Agéntico	3.34	.92

Fuente: Elaboración propia

A la variable deseo de ser *youtuber* y/o *influencer* se aplicó la prueba de Chi-Cuadrado en relación al sexo de los menores, niveles educativos de los progenitores, profesión ejercida por padres y madres y en la propia triple elección profesional realizada por los menores. En todos estos casos los resultados obtenidos fueron no significativos ($p > .05$).

Sin embargo, cuando se analiza su vinculación con las redes sociales, se evidencian resultados diferentes. Así, el mayor porcentaje de menores a los que les gustaría ser *youtuber* y/o *influencer* es aquel que cuenta con algún tipo de red social (salvo Instagram). Al analizar cada red social, se observa que tener o no canal en YouTube, Discord y/o Facebook no implica querer emular a sus referentes. Sin embargo, TikTok se configura como red relevante para querer dedicarse a esta profesión (Tabla 6).

Tabla 6. *Prueba de Chi-Cuadrado. Variables “deseo de ser youtuber y/o influencer” y redes sociales.*

Redes sociales	Chi-Cuadrado	gl	Significación exacta (bilateral)	Ser youtuber y/o influencer (%)	
				Sí	No
Redes sociales	13.264	1	.000	Sí=51.2 No=9.1	Sí=27.2 No=12.6
Instagram	3.318	1	.069		
YouTube	22.984	1	.000	Sí=29.2 No=31	Sí=9.1 No=30.7
Tik Tok	7.716	1	.030	Sí=40.6 No=19.6	Sí=22.2 No=17.5
Discord	4.527	1	.033	Sí=14 No=46.2	Sí=5.6 No=34.2
Facebook	9.938	1	.002	Sí=6.1 No=54.1	Sí=.6 No=39.2

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza este deseo y la percepción que poseen los menores sobre esta profesión emergente, se hallan diferencias estadísticamente significativas en dos aspectos: 1) Los menores que no desearían dedicarse a esta profesión opinan mayoritariamente que *youtubers* e *influencers* estudian poco; 2) quienes afirman sentir este deseo consideran en un mayor rango promedio que es una profesión divertida (Tabla 7).

Tabla 7. Prueba de U-Mann Whitney. Variables deseo de ser *youtuber* y/o *influencer* y percepción sobre la profesión de *youtubers* y/o *influencers*.

Estadísticos	Estudian poco	Profesión divertida
U de Mann-Whitney	10194.500	8401.000
W de Wilcoxon	31309.500	17581.000
Z	-4.232	-6.773
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000
Rango promedio	Sí	152.73
	No	197.49
		130.23

Fuente: Elaboración propia

Al comprobar la relación existente entre el deseo de ser *youtuber* y/o *influencer* y el compromiso escolar, los resultados arrojaron que el mayor o menor grado de compromiso escolar no condicionaría este deseo. Sin embargo, se aprecia que el compromiso cognitivo (CECog) y conductual (CECon) sí estarían relacionados con este deseo, mientras que el compromiso afectivo (CEAf) y agéntico no (CEAg). Así, el alumnado con un mayor rango promedio en las dimensiones cognitivas y conductuales manifiesta que no le gustaría ser *youtuber* y/o *influencer* (Tabla 8).

Tabla 8. Prueba de U-Mann Whitney. Variables “deseo de ser *youtuber* y/o *influencer*” y compromiso escolar.

Estadísticos	Compromiso Escolar	CECog	CEAf	CECon	CEAg
U de Mann-Whitney	11826.000	11939.000	13232.500	10850.000	13371.000
W de Wilcoxon	31329.000	32645.000	33735.500	31151.000	22551.000
Z	-1.714	-2.009	-.577	-3.267	-.226
Sig. asintótica (bilateral)	.087	.045	.564	.001	.821
Rango promedio	Sí	160.81		154.98	
	No	182.56		189.72	

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se evidencia que las redes sociales influyen en el compromiso escolar de los menores, especialmente en la dimensión conductual. Tanto de forma general, como en cada red social analizada, los menores que cuentan con redes sociales manifiestan un menor compromiso escolar, frente a los que no disponen de ellas, especialmente en la dimensión conductual y en el caso de Instagram en el componente cognitivo (Tabla 9).

Tabla 9. Prueba de U-Mann Whitney. Variables redes sociales y compromiso escolar.

Redes sociales	Estadísticos	Compromiso Escolar	CECog	CEAf	CECon	CEAg
Redes sociales	U de Mann-Whitney	7778.50	8572.50	9150.00	7198.50	9472.00
	W de Wilcoxon	41969.50	43817.50	44395.00	42443.50	44452.00
	Z	-2.075	-1.657	-.714	-3.405	-.223
	Sig. asintótica (bilateral)	.038	.097	.475	.001	.823
	Rango promedio	Sí	160.80		160.16	
		No	187.44		203.39	

Instagram	U de Mann-Whitney	10346.50	10199.00	12082.00	10236.50	12727.50
	W de Wilcoxon	17606.50	17825.00	19585.00	17862.50	35732.50
	Z	-2.826	-3.564	-1.280	-3.515	-.505
	Sig. asintótica (bilateral)	.005	.000	.200	.000	.614
	Rango promedio	Sí	146.72	144.92	145.22	
		No	177.70	184.28	183.39	
YouTube	U de Mann-Whitney	12640.50	13449.00	11916.50	10771.50	11936.00
	W de Wilcoxon	33346.50	21964.00	33861.50	19286.50	33464.00
	Z	-.532	-.155	-1.810	-3.199	-1.749
	Sig. asintótica (bilateral)	.595	.877	.070	.001	.080
	Rango promedio	Sí			148.36	
		No			182.71	
TikTok	U de Mann-Whitney	10271.00	12092.50	12266.50	10028.50	11876.00
	W de Wilcoxon	32216.00	34883.50	35057.50	32819.50	34454.00
	Z	-3.059	-1.525	-1.218	-3.853	-1.594
	Sig. asintótica (bilateral)	.002	.127	.223	.000	.111
	Rango promedio	Sí	154.14		154.08	
		No	187.50		195.77	
Discord	U de Mann-Whitney	8443.00	8626.00	8758.00	6559.00	8322.50
	W de Wilcoxon	10588.00	46301.00	46159.00	8704.00	45450.50
	Z	-.338	-.394	-.163	-3.324	-.735
	Sig. asintótica (bilateral)	.735	.694	.870	.001	.462
	Rango promedio	Sí			133.91	
		No			177.97	
Facebook	U de Mann-Whitney	2581.50	2955.50	3234.50	2183.50	3241.00
	W de Wilcoxon	2834.50	3231.50	3487.50	2459.50	52696.00
	Z	-1.905	-1.499	-.550	-3.236	-.822
	Sig. asintótica (bilateral)	.057	.134	.582	.001	.411
	Rango promedio	Sí			106.93	
		No			174.07	

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si existe una correlación entre el número de redes sociales que posee el menor y la variable compromiso escolar, se ha aplicado la correlación de Spearman. Los resultados constatan una correlación negativa entre ambas variables, tanto en el compromiso escolar global ($p=.009$; $r=-.143$), como la dimensión cognitiva ($p=.021$; $r=-.125$) y conductual ($p=.000$; $r=-.303$), precisamente las mismas que se veían vinculadas al deseo de ser *youtuber* y/o *influencer* por parte de los menores. En este sentido, se evidencia que, al aumentar el número de redes sociales, disminuye el compromiso escolar de los menores. Sin embargo, a pesar de la existencia de esta correlación, la magnitud de la misma es baja, por lo que sería necesario seguir indagando al respecto.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados revelan que los menores identifican rasgos de los *youtubers* y/o *influencers*: son conscientes de los productos que les regalan por promocionarlos, señalan que es una profesión divertida y que tiene como ventaja que son sus propios jefes. Esta visión positiva contrasta con la decisión de algunas *celebrities*, como El Rubius o Sara Sálamo, de abandonar temporal o definitivamente las redes (especialmente Instagram) tras un periodo de exposición pública de su imagen y un mayor conocimiento del funcionamiento de las redes.

Otro aspecto reconocido por los participantes es la influencia que ejercen sobre sus seguidores, coincidiendo con las investigaciones de Pedraza y Villarraga (2019) y Aznar-Díaz et al. (2019). Nos encontramos, pues, ante un posible nuevo factor de influencia directo en los menores respecto a su fuerza pulsionante (Murga y Álvarez, 2019) y conducta vocacional (Rodríguez-Esquivel y Gallardo- Córdova, 2020).

Esta influencia ha de considerarse en cualquier programa de orientación vocacional que pudiera implementarse en un centro educativo, por su importancia en la construcción del proyecto de vida, en la propia imagen y en la etapa del desarrollo vocacional de los menores (Super, 1980), pues esta se encuentra marcada por la preponderancia de los intereses, necesidades e impulsos (Macías-González et al., 2019).

Existe un porcentaje considerable de menores que desean convertirse en *celebrities transmedia*, como evidenciaron también Castelló-Martínez y Tur-Viñes (2020), pero el deseo de los *digital learners* por ser *youtubers* y/o *influencers* no se vincula con cuestiones de género, como apuntaba la encuesta Adecco (2016-2021). Los niveles educativos de los progenitores y sus respectivas profesiones tampoco constituyen un factor de incidencia en este deseo, al igual que las propias elecciones profesionales de los menores.

Por tanto, la primera hipótesis planteada se cumpliría parcialmente, ya que solo el disponer de redes sociales se vislumbra como factor condicionante de este deseo. Los menores con perfil en redes sociales desearían ser *youtubers* y/o *influencers* en mayor medida que quienes carecen de ello.

Sin embargo, no todas las redes sociales inciden del mismo modo. En Instagram, a pesar de que un tercio de los encuestados afirma tener perfil en esta red, no se observa relación significativa alguna con el deseo de los menores. Esto podría obedecer a que su uso estuviera circunscrito a un ámbito próximo, constituido por familia y amistades o a una menor frecuencia de uso de la red.

Por su parte, tener o no un canal en YouTube no implica que exista mayor deseo de ser *youtuber* y/o *influencer*. Una explicación podría encontrarse en que no es necesario disponer de un canal propio para visualizar los contenidos de la plataforma, actividad habitual de los menores (Fernández-Gómez et al., 2021). Facebook y Discord siguen la misma tendencia, el hecho de que sean redes minoritarias entre los menores puede explicar que un mayor número de escolares rechacen dedicarse a estas profesiones.

TikTok se sitúa en una posición preponderante para que los menores manifiesten el deseo de convertirse en *celebrities*, no en vano es una de las redes preferidas por estos (Fernández-Gómez et al., 2021) y la de mayor crecimiento actualmente (IAB, 2021).

La percepción de que *youtubers* y/o *influencers* estudian poco se encuentra generalizada entre los menores que no desearían serlo, mientras que quienes tienen este deseo reconocen en mayor medida que es una profesión divertida. Así, pues, los menores tienen conciencia de este diagnóstico profesional que ya anunciaban Ardèvol y Márquez (2017).

La segunda hipótesis aludía a la relación entre el deseo de los *digital learners* por ser *youtubers* y/o *influencers* y el compromiso escolar. Los resultados muestran que el grado de compromiso escolar en su conjunto no incide en este deseo, por lo que la hipótesis no se cumpliría. No obstante, aquellos escolares con un mayor compromiso escolar en las dimensiones cognitiva (usan estrategias de aprendizaje, se autorregulan, prestan atención y se esfuerzan) y conductual (realizan tareas escolares y extraescolares, asisten y participan en clase, etc.) tienden a no querer ser *youtuber* y/o *influencer*. En este sentido, podríamos pensar que, al distribuir su tiempo entre un mayor número de actividades, se emplearía menos tiempo en redes sociales y se recibiría menor influencia.

Disponer de redes sociales también índice de manera directa en el compromiso escolar de forma general y en sus dimensiones cognitiva y conductua, lo que confirma parcialmente la tercera hipótesis del estudio. Además, los menores que cuentan mayor número de redes sociales muestran un menor grado de compromiso escolar. En este sentido, estar en una red social implica dedicarle un tiempo en detrimento de otras actividades como las tareas escolares.

Si bien se ha realizado una aproximación al fenómeno *youtuber* y/o *influencer*, se requiere definir con mayor precisión el trabajo desempeñado por estas *celebrities* y las competencias que desarrollan, al tiempo que analizar si, realmente, se sitúa en el marco conceptual de las consideradas profesiones. En este sentido, una de las limitaciones del trabajo ha sido ubicarlo en una determinada categoría profesional.

No obstante, se han llegado a conclusiones que se intuían, pero no demostrado empíricamente en trabajos previos. La investigación sobre este tema requiere seguir avanzando e incluir nuevas variables que afecten al desarrollo personal de los menores. Las consecuencias del uso de redes sociales y la influencia que generan en los más pequeños a través del refuerzo positivo intermitente se han convertido en una cuestión tanto de índole judicial, como de opinión pública que ha llegado, incluso, a paralizar la activación de una red social para niños (Instagram Kids).

Finalmente, consideramos la necesidad de implementar programas de orientación vocacional y profesional desde edades tempranas, para que los menores conozcan profesiones emergentes, pero también gestionen con sentido crítico las influencias que reciben en su toma de decisiones y en la construcción de su proyecto de vida.

5. Referencias bibliográficas

- Adecco (2016-2021). ¿Qué quieres ser de mayor? <https://bit.ly/30ggRb0>
- Albertos, A. y Ibabe, I. (2021). Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista de Educación*, 394, 101-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-502>

- Álvarez-Justel, J., Filella, G. y Pérez-Escoda, N. (2020). Variables Asociadas a la Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 107-131. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/108>
- Andrade, A. B. y Ribeiro, A. M. (2015). Itinerários formativos. Possibilidades e limites no ensino secundário. En M. M. Vieira (coord.), *O futuro em aberto* (pp.17-41). Editora Mundos Sociais.
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M. y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los *youtubers* y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 57, 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Ardèvol, E. y Márquez, I. (2017). El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, 5 (2), 72-87. <http://dx.doi.org/10.17058/rzm.v5i2.11288>
- Aznar-Díaz, I., Trujillo-Torres, J. M., Romero Rodríguez, L. M. y Campos-Soto, M. N. (2019). Generación Niños YouTubers: análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 56, 113-128. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>
- Becker, C. (2012). Student Values and Research: Are Millennials Really Changing the Future Reference and Research? *Journal of Library Administration*, 52(5/6), 474-497. <https://doi.org/10.1080/01930820902832454>
- Bermúdez, S. (2020). *Lo que debes saber de la Generación Alpha para llegar al futuro*. <https://bit.ly/31WOBLJ>
- Caro, F. E. y Núñez, C. (2017). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista espacios*, 39(15), 15. <https://bit.ly/30k2Zg0>
- Castelló-Martínez, A. y Tur-Viñes, V. (2020). Obesity and food-related content aimed at children on YouTube. *Clinical Obesity*, 10(5), e12389. <https://doi.org/10.1111/cob.12389>
- Eurofound (2020). *New forms of employment: 2020 update*. New forms of employment series, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://bit.ly/3oasJV0>
- Eurofound (2021). *Automatization, digitalisation and platforms: Key findings and policy messages on work and employment*. <https://bit.ly/3xFtJnv>
- Fernández-Gómez, E., Caluori, R., San Emeterio, B.M. y Feijoo, B. (2021). El uso de Instagram por niños youtubers: gestión de la marca personal, autopromoción y contenidos publicitarios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27 (4), 1089-1102. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.75754>
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. y McCorkley, W.H. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp 763-782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 1-11). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Gallardo-Echenique, E., Marqués-Molías, L., Bullen, M. y Strijbos, J. W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *International Review of research in open and distributed learning*, 16(3), 156-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>
- Gelpi, R., Del valle, M.V., Magalí, C. Andrés y Canet, L.M.L. (2021). Adaptación y Validación de un Cuestionario de Compromiso Escolar en la Escuela Primaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 173-189. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.010>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1), 21-37-37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Havik, T. y Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/0031831.2019.1577754>
- Hidalgo-Marí, T. y Segarra-Saavedra, J. (2017). El fenómeno youtuber y su expansión transmedia. Análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. *Fonseca, Journal of Communication*, 15(15), 43-56. <https://doi.org/10.14201/fjc2017154356>
- IAB (2021). *Estudio de redes sociales. 2021*. <https://bit.ly/31GiLmd>
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Lam, S.F. Wong, P.H. Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lerner, J.S., Li, Y., Valdesolo, P. y Kassam, K.S. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>

- Lovelock, M. (2017). 'Is every youtuber going to make a coming out video eventually?': YouTube celebrity video bloggers and lesbian and gay identity. *Celebrity Studies*, 8(1), 87-103. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1214608>
- Macías-González, G.G., Caldera-Montes, J.F. y Salán-Ballesteros, M.N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 80, 1-23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Martin-Fiorino, V. (2020). Responsabilidad social y cultura de la integridad: Formación de profesionales para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(4), 161-177. <https://bit.ly/3GDcc2C>
- Miranda, E., Lara, L., Navarro, J.J., Saracostti, M. y de Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicopedagogía*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Miranda, E.D., Lara, L. y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional*. Bonum.
- Murga, M.L., y Álvarez, S. (2019). La vocación. Imaginario y deseo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 55, 133-157. <https://bit.ly/3s0TfCG>
- Oliver, M. F. (2013). Los profesionales en tiempos de crisis. En Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente (Eds.), *Los equipamientos de educación ambiental en España. Calidad y profesionalización* (pp. 53-58). Ediciones del Ministerio. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pedraza, K. y Villarraga, S. (2019). Los YouTubers: espejos influyentes en el proyecto de vida adolescente. *Imaginario Social*, 2 (2), 12-27.
- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., Perista, P. y Quintal, E. (2016). *Os usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Qahri-Saremi, H. y Turel, O. (2016). School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers and Education*, 102, 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.004>
- Redmond, S. (2014). *Celebrity and the Media*. Palgrave Macmillan.
- Reeve, J. y Shin, S.H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59 (2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., Cheon, S.H. y Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Rigo, D.Y. (2019). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8 (51), 64-71. <https://bit.ly/3oJv2h>
- Rigo, D. Y. (2021). Experiencia educativa focalizada en el personal docente para promover el compromiso escolar. Percepciones de estudiantes. *Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 207-230. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.10>
- Rodríguez, M., Baas, M., y Cachon, C. (2017). *Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas*. <https://bit.ly/3s4GVBg>
- Rodríguez-Esquivel, N.C. y Gallardo-Córdova, K.E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Romero-Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado, y A. Cortés, *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas* (pp.119-141). Árbol académico.
- Sánchez, C. y Hidalgo, T. (2016). Del sofá a YouTube: estudio de género sobre la interacción en la red social en torno a las series de TV españolas. *Communication & Society*, 29(2), 117- 132. <https://doi.org/10.15581/003.29.2.sp.117-132>
- Sinatra, G.M., Heddy, B.C. y Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Spring Professional (2021). *XVI Informe Los+Buscados de Spring Professional*. <https://bit.ly/3o9D1EY>
- Srebalus, D.J. (1982). *Career Development: Concept and Procedures*. Brooks.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Tomás, J., Gutiérrez-Sanmartín, M. y Fernández, I. (2016). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador. *Búsqueda*, 3(16), 7-19. <https://bit.ly/3oKqhFf>
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P. y Martínez-Pastor, E. (2019). YouTube, menores y cultura colaborativa. Revisión bibliográfica de la investigación académica. *Historia y comunicación social*, 24(1), 331-351. <https://doi.org/10.5209/HICS.64498>
- UNIA (2020). *Estudio de perfiles profesionales y habilidades asociadas*. <https://bit.ly/3l6knpw>
- Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. <https://bit.ly/3oKqgsh>
- Vieira, M.M. (2018). Life Coaches? Padres de alumnos y trabajo de apoyo a la construcción biográfica de los hijos. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 297-314. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12433>

Wang, M. T. y Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>