



Ciencia, Docencia y Tecnología

ISSN: 0327-5566

cdyt@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Simkin, Hugo; Becerra, Gastón
El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial
Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, 2013, pp. 119-142
Universidad Nacional de Entre Ríos
Concepción del Uruguay, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial

Simkin, Hugo; Becerra, Gastón

Resumen

En esta comunicación se presenta una revisión del estado del arte del proceso de Socialización como objeto de estudio de la psicología social, a partir de los trabajos disponibles en bases de datos académicas bajo los términos: “socialización” y “socialization”, mayormente desde 1990 y priorizando los relativos al contexto argentino, para identificar las nociones y temáticas más empleadas para su abordaje. Primero, se introducen las dimensiones más relevantes de su tratamiento: su delimitación conceptual y su organización en relación a contextos, objetivos y etapas; luego, se revisan los desarrollos en el campo de las ciencias sociales en relación con los agentes de socialización más recurrentemente analizados: familia, grupo de pares, escuela y medios de comunicación.

Palabras clave: Psicología social, proceso de socialización, agentes de socialización

Este artículo surge como una colaboración teórica entre los proyectos de investigación PRI R10-60 *La producción social del conocimiento. Los aportes de la teoría de los sistemas complejos y la teoría de los sistemas sociales* y PRI R13-60 *Autoestima problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud*, que dirigen los autores, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; recibido en agosto del 2012 y admitido en octubre 2013.

Autores: Docentes e investigadores en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina).

Contacto: hugosimkin@sociales.uba.ar

The socialization process: notes for its exploration within the psychosocial field

Abstract

This paper presents the “process of socialization” as an object of study for the social psychology, and reviews its state of the art from the literature available in academic databases under the terms “socialización” and “socialization”, mostly since 1990 and prioritizing those related to the Argentinean context. First, we introduce the most relevant dimensions of its treatment: its conceptual definition and organization in relation to contexts, objectives and stages; then, we review social sciences research works regarding the most common agents of socialization: family, peers, school and media.

Keywords: social psychology, process of socialization, agents of socialization

O processo de socialização. Apontamentos para sua exploração no campo psicossocial

Resumo

Nesta comunicação se apresenta uma revisão do estado da arte do processo de Socialização como objeto de estudo da psicologia social, partindo dos trabalhos disponíveis em bases de dados acadêmicas nos termos: “socialización” e “socialization”, principalmente desde 1990 e priorizando os relativos ao contexto argentino, para identificar as noções e temáticas mais utilizadas para sua abordagem. Em primeiro lugar, são introduzidos os aspectos mais relevantes de seu tratamento: sua delimitação conceitual e sua organização em relação aos contextos, objetivos e etapas; depois, são revistados os desenvolvimentos no campo das ciências sociais em relação aos agentes de socialização analisados de forma mais recorrente: família, grupo de pares, escola e mídia.

Palavras chave: Psicologia social, processo de socialização, agentes de socialização

I. Introducción

El proceso de Socialización ha constituido uno de los principales objetos de estudio de las ciencias sociales a lo largo del siglo XX desde diferentes enfoques conceptuales y metodológicos, al punto que una búsqueda bibliográfica en bases de datos permite identificar más de 24.000 artículos académicos publicados en revistas con referato, editadas en diferentes países del mundo. Dada esta diversidad, Waksler (1991) sugiere que la “socialización” no debe ser confundida con un proceso único e identificable que empíricamente se pueda documentar, verificar y refutar. En este sentido lo entendemos, como un programa de investigación progresivo que involucra intereses interdisciplinarios en el dominio de las ciencias humanas, psicológicas y sociales. Sin embargo, tal diversidad ha traído aparejada cierta heterogeneidad terminológica que puede llegar a dificultar su estudio sistemático.

La centralidad del estudio del proceso de la socialización, tal como sostienen James, Jenks y Prout (1998) desde la “nueva sociología de la infancia”, reside en su contribución a desnaturalizar la idea de desarrollo del individuo “como maduración” universal sin consideración de las prácticas y contextos sociales en las que se desarrolla.

El objetivo del presente trabajo consiste en revisar el estado del arte en relación a la caracterización de la *socialización* en Sociología, Psicología, y particularmente Psicología Social, con el propósito de identificar las nociones y temáticas más empleadas para su abordaje. A tal efecto, se realizó una búsqueda bibliográfica de los trabajos disponibles en las bases de datos EBSCO, Google Scholar y Jstor. En las búsquedas se utilizaron las palabras clave: Socialización, Socialization. Se tomaron en cuenta principalmente los trabajos realizados a partir de 1990. Hemos dado prioridad a los trabajos relativos al contexto argentino, a fin de ilustrar y evaluar la adecuación de tales categorías analíticas.

En el primer apartado, se introducen las dimensiones más relevantes del tratamiento de la socialización: las acepciones generales que se han ido recortando en su desarrollo conceptual así como su organización en relación a contextos, objetivos y etapas. En los apartados siguientes,

se da cuenta de los desarrollos que en ambos campos se han realizado en relación con los agentes de socialización más recurrentemente analizados: familia, grupo de pares, escuela y medios de comunicación.

II. Principales dimensiones en el estudio de la socialización

Diferentes autores definen la socialización, en términos generales, como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras (Arnett, 1995; Maccoby, 2007; Grusec y Hastings, 2007). En la literatura académica, se observan múltiples contenidos de socialización que circulan en la relación entre agentes de socialización y los individuos: actitudes, prejuicios, nociones, valores, símbolos, motivaciones, objetivos, intereses, así como también categorías y clasificaciones sociales, como género –varón, mujer–, raza –blancos, occidentales, negros–, etarias –jóvenes, adultos–, entre otros. Dependiendo de qué contenidos/objetos se esté considerando, diferentes agentes de socialización pueden ser más influyentes que otros.

De acuerdo con St. Martin (2007), en el campo de la ciencia sociales, el término socialización ha presentado dos acepciones diferentes: la primera remite al proceso de conformación y organización de los grupos sociales en los cuales se ven implicados factores políticos, económicos, simbólicos y culturales, mientras que la segunda se focaliza generalmente en el individuo y remite al proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular, e involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización. En términos generales, el uso del término “socialización” por parte de sociólogos (tales como Simmel y Marx), en el siglo XIX, fue más cercano a la primera definición, mientras que en el siglo XX prevaleció el uso relacionado a la segunda acepción, por parte de autores referentes de la psicología y la sociológica, como Allport y Parsons (Morawski y St. Martins, 2011).

No obstante estas dos grandes acepciones del término, las distintas teorías que lo abordaron han hecho foco en diferentes aspectos de acuerdo a la historia de cada tradición, mientras que se han adaptado a los sucesos históricos externos a las disciplinas. Para Morawski y St. Martins (2011:5), esto ha hecho de la socialización un “objeto excepcionalmente complejo”. De esta manera, por ejemplo, durante el período de posguerra, el programa de estudio de la socialización se asoció con los ideales de la cooperación, la racionalidad, el pacifismo y los valores cívicos. Así, desde la sociología norteamericana de los ‘50, Parsons (1951) retoma el concepto en una clave de lectura durkheimiana, buscando desarticular el “antagonismo” entre individuo y sociedad, y refiriendo a los diversos procesos por los cuales los individuos internalizan los valores y normas sociales que posibilitan la cooperación de sus miembros -incluso aunque dichas normas no se obedezcan. En esta lectura, la socialización se vuelve una “función” de la sociedad, encarnada principalmente en los agentes de la familia y el sistema educativo, con un objetivo específico: mantener un consenso valorativo y normativo común sin el cual el sistema social se desintegraría (Vanderstraeten, 2000a). A partir de la década del ‘60 se registra una revisión del concepto que abarca no sólo a la “internalización” sino que también se ocupa de las relaciones bidireccionales en la socialización y la dinámica de cambio social (Vanderstraeten, 2000b). Así, por ejemplo, introduciendo una ruptura en la línea desarrollada por Parsons, Luhmann ya no considera que la socialización se encuentre orientada a la conservación del sistema social, sino que cada sistema social tiene sus propias funciones, lo que conlleva dos grandes consecuencias para la noción en el sentido de Parsons: a) la conservación de la sociedad no es una función en sí misma, y b) distintos sistemas de la sociedad pueden apuntar a objetivos divergentes –e incluso contradictorios–, de modo tal que la persecución de dichos objetivos puede resultar en la reproducción de cierta desviación social (Vanderstraeten, 2000a).

Desde la psicología social, Arnett (1995) propone tres tipos de objetivos para la socialización, de alcance general a distintas sociedades y culturas: 1) el control de impulsos, 2) la preparación para ocupar roles sociales y 3) la internalización de sentido. El control de impulsos, la

capacidad para la autorregulación y la postergación de la gratificación se adquieren en la infancia. Un segundo objetivo de la socialización es la preparación para el desempeño en los diferentes roles sociales, de acuerdo a la clase social, casta, el grupo racial o étnico del individuo. Estos roles también varían de acuerdo al grupo etario del individuo (para los niños: roles familiares, de género, grupos de pares; para adolescentes y jóvenes: roles de pareja, roles laborales; para adultos: roles parentales, así como otros roles sociales: divorciado, desempleado, jubilado). El tercer objetivo de la socialización es el desarrollo de fuentes de significado, como pueden ser la religión, la pertenencia a grupos étnicos-nacionales, la selección de objetivos de desarrollo personal (Hecht, 2009). Las fuentes de significado son flexibles y varían de acuerdo a cada sociedad, cultura o grupo familiar, pero de acuerdo con Arnett (1995), todas las personas desarrollan alguna fuente de significado que les aporte un marco de sentido. Estos objetivos se encuentran modulados por el tipo de cultura en el que se llevan a cabo (Arnett, 1995). Así, se distingue entre una socialización amplia (*broad socialization*) y una socialización estrecha (*narrow socialization*). Las culturas que se caracterizan por una socialización amplia promueven el individualismo, la independencia, la auto-expresión, a través de los diferentes agentes de socialización tales como la familia y los grupos de pares, entre otros. En contraste, las culturas caracterizadas por una socialización estrecha tienden más a la obediencia y la conformidad y desalientan la desviación de la conducta normal. Desde esta perspectiva, la socialización amplia conduce a un rango extenso de diferencias individuales. Por el contrario, la socialización estrecha implica una baja variabilidad en las diferencias individuales, como, por ejemplo, cuando a los individuos se los presiona para conformarse con un determinado estándar cultural.

Es importante señalar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización.

Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva.

“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria”. (Berger y Luckmann, 1968:168)

La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968). En estos submundos circulan pautas de acción generalizadas (roles) –con conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores, semánticas propias, etc.– que, en muchos casos, suponen una contradicción parcializada con respecto al mundo objetivo de la socialización primaria. Tales contradicciones pueden hacer entrar en crisis la obligatoriedad y la exclusividad del mundo objetivo internalizado en la socialización primaria. No obstante, esta contradicción se da entre mundos de distinta carga afectiva: mientras los “otros” de la socialización primaria son significantes de una alta carga afectiva, los roles de la socialización secundaria son mayormente anónimos (y suponen relaciones más formales). Es importante destacar que, en el proceso de socialización, influyen fuertemente las expectativas que se tengan de las personas, y que éstas pueden estar mediadas (facilitadas, aumentadas) por el afecto. Mead (1934) introduce esta noción de las “expectativas” de los otros como “el otro generalizado”, lo que de acuerdo con Arnett (1995) puede resultar en una influencia poderosa para la conformidad y la obediencia a las normas grupales. Así, mientras el mundo de la socialización secundaria se puede desarticular más fácilmente, el de la primaria supone una fuerza mayor que no se desintegra sino con fuertes impactos biográficos. Tales situaciones supondrían un proceso de transformación radical de la realidad cotidiana del individuo, las cuales pueden ser vehiculizadas en instituciones totales como la prisión o el manicomio (Berger y Luck-

mann, 1968). Tales instituciones tienen por finalidad un cambio radical en las actitudes, valores y creencias de los individuos, con el objetivo de ajustarse a las leyes establecidas en una determinada sociedad. Estas situaciones extremas implican un proceso de resocialización, que se distingue de la socialización primaria y la secundaria por no surgir *ex nihilo* e implicar el desmantelamiento de la anterior estructura nómica de la realidad subjetiva. En términos de Berger y Luckmann (1968:202): “la resocialización implica cortar el nudo gordiano del problema de la coherencia, renunciando a la búsqueda de esta última y reconstruyendo la realidad nuevamente”. Si bien es evidente que, en algunas situaciones, la institucionalización puede ser efectiva a fin de buscar el cambio radical de la cosmovisión de un individuo, no siempre es necesaria la mediación de una institución para que esto suceda. Fenómenos como la conversión religiosa o el cambio de la identidad de género pueden ser considerados ejemplos de resocialización.

Actualmente, se constatan varias críticas sobre la descripción secuencial de las etapas de socialización que hemos recogido. Uno de los campos disciplinares donde esta crítica se ha manifestado más sólidamente es en la sociología interesada en registrar los cambios de la estructura y dinámica de la sociedad moderna. Por ejemplo, Lahire (2007) afirma que, en la sociedad moderna, se viven tiempos de socializaciones múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes. Tal escenario obliga a repensar a los niños y adolescentes en múltiples contextos interdependientes en los que se configuran y constituyen sus disposiciones mentales y comportamentales. Sin embargo, conviene resaltar que no se trata de un rechazo del concepto de socialización, sino de una adecuación a una nueva imagen menos estanca de la sociedad.

Otra de las más importantes revisiones que se han realizado en torno a la socialización proviene del campo de la “nueva sociología de la infancia” (Gaitán Muñoz, 2006). Autores como Corsaro (1997), Qvortrup (1987) y James, Jenks y Prout (1998), desde diferentes perspectivas, critican el carácter pasivo con el que se considera a los niños en la sociología clásica, y se han interesado en explorar cómo participan activamente del proceso de socialización, ya sea por resaltar su lugar

en la co-construcción de la infancia y la sociedad, o para dar cuenta de su capacidad de agencia en las relaciones con otros agentes sociales. Esta conceptualización parece contradecir, por ejemplo, la afirmación de Berger y Luckmann de que, si bien el niño no es un actor enteramente pasivo, el no poder elegir a sus “otros significativos” (particularmente a sus padres), lo lleva a una identificación casi automática, en la que el mundo que le presentan no es uno entre varios sino “el mundo” (el único que existe y se puede concebir) (Berger y Luckmann, 1968). Estos desarrollos son deudores de la noción de conocimiento como una estructura que se desarrolla mediada por mecanismos del mundo interno, más que directamente por las influencias externas, tal como lo han puesto en evidencia teorías en el campo de la psicología del desarrollo, tanto a nivel internacional (Piaget, 1986; 1998) como nacional (Quiroga, 1991; 2003).

El proceso de socialización impacta de manera distinta en cada individuo, en la medida que cada persona asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural (Sánchez Hurtado, 2001). En este sentido, se suele entender a la individuación como un proceso complementario de la socialización que comprende la formación de la identidad. Así entendido, el proceso de socialización es el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales.

III. Agentes de Socialización

III.1. Familia como el agente socializador primordial

Numerosos autores sostienen que la familia constituye uno de los principales agentes de socialización (Grusec y Hastings, 2007) en la medida en que padres e hijos funcionan como un sistema bio-psico-social que tiene por objeto asegurarse responder las demandas sociales de formar una familia, dada la necesidad humana de relacionarse con otros, que, en el caso de los padres a los hijos, supone la necesidad de protegerlos, nutrirlos y expresarles afecto. En este sentido, se observa que, en la mayoría de las sociedades, los padres se encuentran formalmente (conforme a la ley) asignados al proceso de socialización. Por otra parte,

es importante destacar que las prácticas familiares reflejan y transmiten los valores que se encuentran presentes y disponibles en la cultura. Los padres no se limitan a crear sus prácticas de crianza “de cero”, sino que reproducen el rol social de “ser padres” a partir de sus propias experiencias de socialización. Sin embargo, la cultura puede dar mayor o menor libertad a los padres para variar los patrones de conducta, actitudes y valores que transmiten, de acuerdo a una socialización –en términos de Arnett (1995)– más “estrecha” o “amplia”.

Las familias están adquiriendo progresivamente diferentes formas, más allá de la tradicional de una madre y un padre casados (ej. familias homoparentales, uniparentales). En la actualidad se observa que otros factores pueden ser más determinantes para el bienestar subjetivo que la estructura familiar, como por ejemplo, los recursos de la familia, el apoyo social, la calidad de las interacciones entre padres e hijos y las relaciones, así como el clima y la estabilidad emocional de la familia. Así, se ha observado que los chicos y chicas que crecen en familias homoparentales presentan valores medios o medio-altos en competencia académica, competencia social y autoestima, y no presentan problemas clínicos en ajuste emocional ni comportamental, gozando buena aceptación por parte de sus compañeros de clase (Gómez, 2004; González *et al*, 2004). En el mismo sentido, Tuñón (2009) destaca como un factor de mayor impacto negativo las desiguales trayectorias que se asocian a un conjunto de factores de índole socio-económico y político-institucional

A pesar de que la influencia de los padres decrece a medida que las personas se acercan a la adolescencia, existe una amplia evidencia de que la familia sigue siendo fundamental en el transcurso de toda la vida (Bugental y Grusec, 1998) al punto que la socialización parental puede amortiguar efectos de experiencias negativas entre pares en la adolescencia (Grusec, 2011).

Grusec y Davidov (2010) identificaron cinco dominios de socialización en el interior de la familia: 1) protección, 2) reciprocidad mutua, 3) control, 4) aprendizaje guiado y 5) participación en el grupo. Cada uno de estos ámbitos tiene su propia historia de la investigación. Además, cada dominio se activa bajo condiciones diferentes, implica una relación

padre-hijo diferente, requiere respuestas diferentes de los padres, y se asocia con resultados diferentes de socialización.

1) Protección: los padres exitosos proporcionan un entorno seguro, así como la ayuda adecuada y apoyo emocional para el enfrentamiento de la angustia por parte del niño. Una gran parte de las investigaciones indican que los niños cuyos padres responden adecuadamente a la angustia, en un clima cálido y buscando eliminar la fuentes de los malestares, presentan un fuerte apego seguro, el cual predice una serie de resultados positivos de socialización, tales como la regulación de las emociones negativas, la capacidad para hacer frente al estrés o la preocupación empática por la angustia de los demás (Grusec, 2011).

2) Reciprocidad mutua: este dominio requiere que los agentes de socialización respondan adecuadamente, o con sensibilidad, a las solicitudes razonables de un niño. El resultado es una buena voluntad por parte del niño para cumplir con las directivas del agente de socialización. Así, la capacidad de respuesta mutua y buenos momentos compartidos predicen cooperación voluntaria en los años preescolares y en niños pequeños, así como manifestaciones de la conciencia en la infancia tardía (Laible y Thompson, 1997).

3) Control: los padres y los niños no siempre funcionan en un aura de reciprocidad mutua, y sus objetivos pueden diferir, particularmente cuando los niños comienzan a ganar progresiva autonomía. Actualmente, se reconocen dos estilos relevantes para el dominio de control (Kawabata *et al*, 2011). El primero es el control autoritario, que se caracteriza por la incapacidad de compartir el poder de decisión con los niños, así como una asunción de la infalibilidad de los padres, que resulta en la imposibilidad de diálogo. El segundo, con más éxito como estilo de socialización, es el control autoritativo, que se caracteriza por la exigencia de que los niños cumplan con las directivas de los padres, pero en un contexto de sensibilidad hacia las necesidades y deseos de los hijos.

4) El aprendizaje guiado: implica un razonamiento dentro de la zona de desarrollo próximo del niño, facilitando el aprendizaje, dado que permite que padres y niños puedan llegar a un entendimiento común de la tarea, fomentando la acción autónoma del niño.

5) Participación grupal: en este ámbito, los padres, como parte del proceso de socialización, incentivan a que los niños participen en los rituales y rutinas, gestionando el medio ambiente de sus hijos para que sean expuestos a las influencias que consideran adecuadas.

Aunque suele pensarse que, en el proceso de socialización, sólo los padres tienen influencia sobre sus hijos, se ha sugerido que esta relación se puede estudiar como dialéctica o bidireccional entre ambos (Grusec y Hastings, 2007). En este sentido, la socialización no es un proceso unidireccional, sino que los niños son agentes activos en el proceso según lo concebido por Kuczynski y Parkin (2003). Estos nuevos enfoques se centran en los mecanismos de mutua influencia entre padres e hijos, dando cuenta de una relación compleja que involucra cooperación y enfrentamiento. Así, dichos enfoques critican el supuesto de que, en la socialización, los padres tienen un efecto causal directo e inmediato sobre sus hijos, proponiendo que tal influencia debe ser estudiada como mediada por la relación en sí. De esta manera, los niños limitan la influencia parental, a veces desvirtuando ciertos mandatos o rechazándolos activamente (Grusec, 2011). También socializan a sus cuidadores, o modifican –al menos– algunas de las creencias y valores.

III.2. Grupo de pares

De acuerdo con Wolf (2008), un “grupo de pares” es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales comunes y ciertos ámbitos de interacción en tanto grupo. Así, durante la infancia, los grupos de pares se componen principalmente de compañeros de clase, mientras que en la adolescencia y juventud lo hacen de personas que comparten actividades, intereses o un mismo estatus socioeconómico.

Si bien la socialización en el grupo de pares suele tener lugar en la escuela, de acuerdo al nivel socioeconómico, los niños suelen invertir una buena parte del tiempo en las calles del barrio u otros ámbitos públicos como plazas (De grande, 2013), así como en instituciones dedicadas a la socialización en otros aspectos, como iglesias, centros comerciales, etc. De acuerdo con Arnett (1995), se espera que, en el marco de una socialización “estrecha”, los grupos de pares presenten una restricción más importante respecto de la selección de los miembros del grupo,

como por ejemplo, según el género, la clase social o el grupo étnico. Para el autor, la socialización en el grupo de pares se vuelve más restrictiva en la juventud y adultez incluso en sociedades caracterizadas por una socialización “amplia”. En la infancia y la adolescencia, ciertos períodos de desafío a la autoridad y a las normas impuestas por los adultos son tolerados y aceptados. Sin embargo, cuando las personas se convierten en adultas, se espera que cumplan con las normas de su cultura y las transmitan posteriormente a los niños y adolescentes.

Se han propuesto diversos mecanismos de socialización que tienen lugar en el marco de los grupos de pares. Uno de ellos sería la sincronía interaccional, que se define como el proceso por el cual diversos miembros de un grupo tienden a asemejarse en cuanto a sus pensamientos y modos de conducta (Cairns, 1979; Dishion, McCord y Poulin, 1999). En este sentido, el comportamiento de los individuos en el interior de un grupo tiende a ser reforzado positiva o negativamente por el resto de los miembros, lo que determina que, con el correr del tiempo, los integrantes de un mismo grupo tiendan a parecerse (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989). Otro sería el mecanismo basado en la comparación grupal, que parte de la base de que las personas tienen una tendencia a comparar sus habilidades y opiniones con las de otros individuos y grupos, de modo que, si existiera alguna discrepancia en cuanto a sus creencias, se producirían ciertos cambios en alguna persona o en el grupo, que conducirían a reducirla (Festinger, 1954). En este sentido, Boxer *et al.* (2005) observaron que el comportamiento agresivo de una persona estaba modulado por la agresividad del grupo, de modo que aumentaba si el grupo era más agresivo y disminuía si era menos agresivo. En tercer lugar estaría el proceso de influencia normativa, que es el mecanismo a partir del cual las personas tienden a adherir a determinadas normas endogrupales a efectos de evitar emociones negativas, como la vergüenza o el rechazo grupal (Kruglanski y Webster, 1991). En la adolescencia, los grupos de pares suelen tener una estructura jerárquica (Harris, 1995), de modo que los miembros de mayor estatus tienden a ser más influyentes que sus pares (Adler y Adler, 1998; Dunphy, 1963; Hartup, 1993). En la medida que el estatus social implica beneficios sociales y materiales, los miembros del grupo

tratan de asimilar los comportamientos de quienes se encuentran en la cima de tal estructura jerárquica. Así, Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008) observan que el grado de aceptación del *bullying* (acoso) en un determinado contexto varía de acuerdo a si los *bullers* (acosadores) tienen mayor o menor estatus dentro del grupo.

III.3. La escuela

La educación representa una influencia importante en el proceso de socialización, aunque sus características particulares y grado de influencia puede variar de acuerdo a cada sociedad y cultura (Arnett, 1995): en el marco de una socialización “estrecha”, los estudiantes se encuentran más presionados para la obediencia a los maestros y la conformidad a los estándares académicos, mientras que las culturas con socialización “amplia” suelen promover conductas individualistas y prestar mayor atención al desarrollo de cada estudiante individual, en lugar de pensar a la clase como una totalidad.

El sistema educativo tiene como objetivo tanto una formación académica, centrada en contenidos curriculares, como contenidos informales propios de un aprendizaje de conocimiento social (Wentzel y Looney, 2007). Por ejemplo, para desempeñarse correctamente en la escuela, se necesita adquirir habilidades específicas, como la capacidad de coordinar los objetivos propios con los ajenos, regular el comportamiento para complementarse con los demás y postergar ciertas gratificaciones para poder cumplir con las tareas propuestas. Además, el trato con los docentes es más distante que el trato con la familia o con los pares en general.

En la visión de Durkheim, la escuela tiene como uno de sus principales objetivos el facilitar la integración socioeconómica, la participación social, la integración cultural y normativa. En este sentido, Wentzel y Looney (2007) sostienen que la escuela tiene el objetivo de contribuir en el aprendizaje de la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera pro-social y cooperativa con pares, desarrollarse académicamente en áreas de interés para el desempeño eventual en un rol laboral y adquirir ciertos valores socialmente esperados para el ejercicio de la ciudadanía.

Los estudios acerca de la socialización en el contexto educativo han procurado explorar el peso relativo de los diferentes factores en el cumplimiento de estos objetivos. Coleman *et al.* (1966) han observado que la estructura física y administrativa de las escuelas, el financiamiento y la cantidad de estudiantes en relación a los docentes explican sólo una mínima parte de la varianza en cuanto a los resultados en relación a variables no escolares como la familia o factores socio demográficos. Sin embargo, otros investigadores han encontrado que las escuelas más pequeñas tienen un efecto positivo en los resultados académicos, aun cuando se controlen las características de los estudiantes y los docentes (Lee y Burkam, 2003). Las creencias de los estudiantes de que su escuela es receptiva y que se ocupa de la comunidad predice en los adolescentes una menor incidencia de conflictos con la ley, incluso cuando se controlan algunas diferencias entre establecimientos escolares, tales como el grado de financiamiento o la clase social a la que pertenece la comunidad que allí estudia (Battistich y Hom, 1997).

En la vida adulta, el trabajo reemplaza a la escuela como el lugar en donde las personas pasan la mayor parte de su tiempo. En la mayoría de los trabajos, la socialización es “estrecha” en la medida en que muchos de ellos suponen expectativas de desempeño específicas en ciertas tareas, combinadas con recompensas y castigos por el cumplimiento o el fracaso en el logro de los objetivos, lo que supone consecuentemente altos niveles de conformidad y obediencia (Arnett, 1995). En este sentido, Busso (2011) describe el modo en que los trabajadores feriantes argentinos socializan, construyen y reproducen sus prácticas laborales en las ferias comerciales. De manera similar, Padawer *et al.* (2009) identifican características particulares de los procesos de socialización en fabricas recuperadas. Otros trabajos en el contexto local se han interesado por el papel de la socialización de las prácticas profesionales, por ejemplo, en estudiantes de abogados (González, 2010).

III.4. Medios de comunicación

De acuerdo a Arnett (1995), las sociedades varían en relación a la cantidad y el acceso a los medios de comunicación que poseen sus miembros. En la actualidad, en la mayoría de las sociedades occidentales

existe una amplia variedad de medios que tienen incidencia en el proceso de socialización. Si bien en algunos países existen restricciones legales en relación a qué tipos de contenidos se ofrecen a los niños a través de los medios, se tiende a considerar que tanto niños, como adolescentes y adultos, se encuentran actualmente expuestos a una oferta mediática enorme, dándose así el caso de lo que Arnett ha llamado socialización “amplia”. A la vez, en culturas caracterizadas por una socialización “estrecha”, los medios pueden encontrarse parcialmente controlados por grupos de intereses, con el objeto de promover la conformidad.

Existen varios estudios que exploran las relaciones entre niños, adolescentes y jóvenes y medios de comunicación, especialmente en torno sus capacidades socializadoras. Estos estudios no se limitan a la población infanto-juvenil sino que también hay varios trabajos que exploran las relaciones entre el consumo de medios de comunicación y los adultos, específicamente en cuanto a sus prácticas electorales, a la publicidad y consumos de bienes y servicios, entre otros.

A la hora de clasificar los medios de comunicación, Pindado Pindado (2003) los divide en: 1) “medios audiovisuales”: televisión, video, cine y música, sin importar sus soportes físicos (CD, formatos electrónicos, cassettes), y 2) “nuevos medios”: computadoras, videojuegos e internet. Dicha distinción supone usos y habilidades distintas, siendo los segundos parte del mundo “interactivo”.

En vistas de esta clasificación, a continuación se revisan dos medios de comunicación (televisión e internet) en particular:

III.4.1. *Televisión como agente en el proceso de socialización*

Quienes investigan la relación entre la televisión y los grupos sociales (tanto en torno a la socialización de valores, actitudes y creencias, como en relación a otras conceptualizaciones), suelen advertir que ver televisión es una actividad social que involucra distintos ámbitos, objetivos, contenidos diferenciales, y distintos contextos en los que se interacciona con otros agentes (Abelman y Atkin, 2000; Hagen, 2005).

En muchos casos, dichas investigaciones relacionan el consumo o la exposición televisiva con la construcción de la identidad etaria. En este sentido, Aasebo (2005) postula que los niños construyen una noción

de “jóvenes” al distinguirlo de “más jóvenes”, por medio de la interpretación que hacen de las imágenes disponibles en la televisión. Por lo que corresponde a las prácticas sexuales, diversos autores sostienen que la televisión presenta diferentes contenidos en distintos contextos y épocas (Kunkel *et al.*, 2007).

También otros autores relacionan a la televisión con la adquisición de habilidades personales y competencias sociales. Por ejemplo, Coats y Feldman (1995) vinculan un mayor consumo televisivo con una mejor capacidad de expresar no-verbalmente ciertas emociones comúnmente televisadas –tales como alegría o tristeza–, en detrimento de otras no tan comunes en este medio –por ejemplo, el miedo–. Otros autores relacionan el consumo televisivo con la reproducción de ciertos valores por parte de niños y jóvenes. Tan *et al.* (1997) postulan que ciertos valores tienen mayor probabilidad de ser aceptados cuando son más reconocidos en televisión por parte de los adolescentes televidentes. Otras investigaciones exploran la relación entre el consumo y el desarrollo de otros hábitos sociales. Por ejemplo, Vandewater *et al.* (2005) sostienen que, en casas con alto o constante consumo televisivo, incluso cuando la televisión está encendida pero “de fondo” (sin ser foco exclusivo de atención), los niños hacen un uso del tiempo muy distinto al de aquéllos donde hay un consumo menor de televisión. Así, los del primer grupo pasan más tiempo usando medios electrónicos como consolas de juego y computadoras, reproductores de música o películas (los cuales varían de acuerdo a la edad del niño), en detrimento de otros hábitos como la lectura. El estudio también vincula inversamente este consumo televisivo con la capacidad de lectura en niños menores a 6 años, si bien otros factores deben ser considerados, como por ejemplo, el nivel de ingreso de los padres.

El tema que mayor polémica ha desatado –sin duda, por la repercusión social que los mismos medios han producido– es el consumo de violencia televisiva por parte de los niños y su relación con actos de agresión. Las conclusiones son contradictorias: algunos investigadores consideran que hay una relación causal entre ambas variables (Atkin, 1983; Murray, 2008), mientras que otros advierten que estas explicaciones causales deben ser revisadas (Grimes y Bergen, 2008) a fin de incluir otros factores que mediarían en el consumo, en rangos tan am-

plios como la personalidad (Gunter, 2008) o el contexto de práctica de dicho consumo (Edgar y Edgar, 1971). Como concluye Pindado Pindado (2003), también hay una falta de consenso y una cierta falta de precisión conceptual sobre lo que se debe entender por “violencia” (desde conductas antisociales, actitudes agresivas hasta comportamientos que involucran la violencia física o simbólica).

III.4.2. Internet como agente en el proceso de socialización

Las nuevas generaciones de jóvenes viven una socialización diferente de las anteriores, relacionada a un especial uso de la técnica por medio de la cual se enfrentan a nuevos mundos de experiencia que modifican cómo se construyen las relaciones sociales y qué tipo de competencias sociales se incorporan. Tully (2007) afirma que se vivencia una “informatización”, comprendida como la disolución de vínculos clásicos, tales como los que se obtienen en agentes como la escuela o la familia, y un “desanclaje”, siendo esto la postergación del aprendizaje de las competencias sociales clásicas que se reproducen en dichos contextos. Como resultado de éstas, los individuos aprenden a manejarse con “conexiones distendidas”, que les permiten una mayor libertad de elección, es decir, en un marco de socialización “amplia” (Arnett, 1995).

Por su parte, Buckingham (2004, 2005a, 2005b) sostiene que las nuevas tecnologías han ido modificando las competencias sociales de los niños (o al menos de aquéllos que tienen acceso a las mismas en tanto “nativos digitales”). Buckingham (2004:108) afirma que: “tal como con la noción de infancia en sí misma, a la tecnología se la ha investido usualmente con nuestros mayores miedos y fantasías” por parte de los adultos fundados en la ansiedad que provoca el desconocimiento. Dicho cambio ha habilitado la emergencia de un doble discurso que, por una parte, percibe a los niños y jóvenes como agentes “vulnerables” en relación a un contexto de riesgo –originado en la incapacidad de control de los adultos, con quienes existiría una suerte de brecha generacional digital–, pero, por la otra, ve a los mismos agentes como poseedores de nuevas habilidades. De hecho, una revisión sobre el fenómeno de internet y la socialización de niños y jóvenes nos enfrenta con posiciones encontradas: “pesimistas” y “optimistas” (Mohseni *et al.*, 2008). Los

“pesimistas” tienden a resaltar ciertos cambios negativos en relación a la socialización, tal como el riesgo al “aislamiento social”, un fenómeno definido como la falta de lazos sociales suficientes para proveer soporte social a un individuo. De esta manera, Sanders *et al.* (2000) sostienen que niveles mayores de uso de internet se encuentran asociados a relaciones intrafamiliares más débiles y baja autoestima. Por su parte, los “optimistas” consideran que la socialización y el desarrollo de la identidad se ven potenciados por el uso de medios interactivos, especialmente al poner a disposición nuevas esferas sociales de interacción que fomentan las oportunidades de auto-expresión, o al posibilitar el desarrollo de nuevas comunidades de interacción en torno a intereses que podrían resultar en mayores interacciones cara-a-cara.

De acuerdo a Buckingham (2004), la investigación sobre el uso de internet por los niños se encuentra aún en sus inicios, en la búsqueda de evidencia que justifique las preocupaciones de los pesimistas, así como a las esperanzas de los optimistas. Sin embargo, los resultados empíricos recabados hasta el momento, parecieran refutar ambas posiciones (Buckingham, 2004). De acuerdo con Lee (2005), tal esfuerzo requerirá de un cambio conceptual y metodológico que contrarreste el reduccionismo y el determinismo asociados a la relación tecnología-infancia. No obstante, existen actualmente varios trabajos que relacionan el uso de internet con objetos de socialización. Por ejemplo, Thing (2009) explora las posibilidades de internet en el desarrollo de identidades de género por medio de redes transnacionales, en las cuales circulan ciertos discursos sobre lo que implica “ser homosexual” junto a la reproducción de normas y prácticas propias para tal comunidad. Por otro lado, Peter y Valkenburg (2008) examinan las relaciones entre el consumo de internet, más específicamente la exposición a contenido de naturaleza sexual, y el desarrollo de las actitudes hacia la exploración sexual, concluyendo que mayores niveles de exposición a contenidos sexual en internet se asocian con una mayor incertidumbre sexual y una actitud más positiva en relación con la exploración sexual. En el contexto local, Galera (2010) señala que, por medio del *chat*, está emergiendo una sub-cultura que involucra nuevas formas de expresión que mixturán diferentes registros de comunicación.

IV. Conclusión

El proceso de Socialización ha motivado numerosos trabajos de diversas disciplinas. En sus formulaciones originales, y en relación a la constitución de las sociedades modernas, muchas veces ha sido visto en función del mantenimiento social, con agentes de socialización clásicos cuyo campo de acción se encontraba delimitado y estructurado por límites sociales claros. Actualmente, con su campo de indagación expandido al interés de varias disciplinas, se ha constituido una imagen más compleja, tanto del proceso de socialización como de la sociedad. Las investigaciones reseñadas dan cuenta de la emergencia de varios actores de socialización, así como de reorganización y cambio en los fenómenos asociados a los agentes clásicos, de mecanismos de influencia bidireccionales que se oponen a la imagen pasiva del sujeto de la socialización, quien a su vez se inserta en múltiples ámbitos –generalmente con límites difusos y varias veces en conflicto– y por medio de distintos recorridos que resultan en una individualización.

Todas estas situaciones, lejos de llevar a un rechazo de la noción de socialización, suponen desafíos que incentivan el desarrollo de nuevos estudios, formando un verdadero programa progresivo de investigación.

Particularmente, quisiéramos destacar el espacio dedicado al estudio de las modernas tecnologías de la información y comunicación, en tanto la emergencia de un nuevo agente de socialización. Se constituyen así renovados campos de exploración, como –por ejemplo– la relación entre su consumo y la internalización de actitudes y valores sociales.

De este recorrido, se pueden extraer dos nociones generales: en primer lugar, que el proceso de socialización como teoría general, si bien amplia y heterogénea, permite enfrentar el estudio de diversos fenómenos sociales de mayor relevancia para la sociología y la psicología con una perspectiva metateórica en las coordenadas de la revisión indicada. Al respecto, creemos fructíferos y deseables estos acercamientos disciplinares que permiten la recomplejización del fenómeno y la consolidación de la perspectiva metateórica.

No obstante, y en segundo lugar, cabe destacar que los fenómenos que se enfrentan con el estudio de la socialización constituyen un cam-

po abierto y con límites dinámicos que, en última instancia, se modifican con los mismos procesos de cambio social.

Referencias bibliográficas

- AASEBO, T.S. (2005). Television as marker of boys' construction of growing up, en: *Young*, 13 (2): 185-203.
- ABELMAN, R; ATKIN, D. (2000). What children watch when they watch TV: Putting theory into practice, en: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(1): 143-154.
- ALLPORT, G (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- ARNETT, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory, en: *Journal of Marriage and the Family*, 57: 617-628.
- ATKIN, C. (1983). Effects of Realistic TV Violence vs. Fictional Violence on Aggression, en: *Journalism Quarterly*, 60(4): 615-621.
- BASAT, B. (2010). Changing media experiences of young people in the age of the internet, en: *Global Media Journal: Mediterranean edition*, 5 (1/2): 40-48.
- BATTISTICH, V; HOM, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors, en *American Journal of Public Health*, 87: 1997-2001.
- BERGER, P; LUCKMAN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOXER, P; GUERRA, N.G; HUESMANN, L.R; MORALES, J. (2005). Proximal effects of a small-group selected prevention program on aggression in elementary school children: An investigation of the peer contagion hypothesis, en: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3): 325-338.
- BUCKINGHAM, D. (2004). New media, new childhoods? Children's changing cultural environment in the age of digital technology. En KEHILY, M.J. (comp) *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2005a). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2005b). Constructing the 'Media Competent Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK, en: *MedienPädagogik*, 05 (1): 1-14.
- BUGENTAL, D.B; GRUSEC, J.E. (1998). *Socialization processes. Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- BUSSO, M. (2011). Las ferias comerciales: también un espacio de trabajo y socialización. Aportes para su estudio, en: *Trabajo y sociedad*, (16): 105-123.
- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F.D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- COATS, E; FELDMAN, R. (2010). The role of television in the socialization of nonverbal behavioral skills, en: *Basic and applied social psychology*, 17 (3): 327-341.
- CORSARO, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- DE GRANDE, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina, en: *Lúdicamente*, 2 (3). Disponible en: <http://www.ludicamente.com.ar/revista/ludicamente-n%C2%B0-3-juego-y-sociabilidad/%C2%BFplaza-o-vereda-espacios-de-juego-y-socializaci%C3%B3n-barr> [2 de Agosto, 2013]
- EDGAR, PM; EDGAR, DE. (1971). Television violence and socialization theory, en: *Public Opinion Quarterly*, 35 (4): 608-612.
- GRIMES,T; BERGEN, L. (2008). The epistemological argument against a causal relationship between media violence and sociopathic behavior among psychologically well viewers, en: *American Behavioral Scientist* 51 (8): 1137-1154.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta, en: *Política y Sociedad*, 43 (1): 9-26.
- GALERA, C.J. (2010). Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescen-

- tes, en: *Perspectivas de la comunicación*, 3 (1): 81-90.
- GONZÁLEZ, M. (2004). Crecer en familias homoparentales. Una realidad polémica Growing up in homo-parental families. A controversial reality, en: *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3): 361-373.
- GONZÁLEZ, M.; MORCILLO, E.; SÁNCHEZ, M.; CHACÓN, F.; GÓMEZ, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales -Psychological adjustment and social integration of children from gay-lesbian families, en: *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3): 327-343.
- GRUSEC, JE. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development, en: *Annual review of psychology*, 62: 243-269.
- GRUSEC, JE.; DAVIDOV, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach, en: *Child Development*, 81(3): 687-709.
- GRUSEC, JE.; HASTINGS, PD. (eds.). (2007). *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- GUNTER, B. (2008). Media violence. Is there a case for causality?, en: *American Behavioral Scientist*, 51 (8): 1061-1122.
- HAGEN, I. (2007). 'We can't just sit the whole day watching TV' Negotiations concerning media use among youngster and their parent, en: *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15 (4): 369-393.
- HECHT, AC. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobos de Buenos Aires, en: *Antropológica*, 27(27): 25-46.
- HENRY, DB; TOLAN, PH.; GORMAN-SMITH, D. (2001). Longitudinal family and peer group effects on violence and nonviolent delinquency, en: *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(2): 172-186.
- JAMES, A; JENKS, C; PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JEFFRES, LW; ATKIN, DJ; LEE, J; NEUENDORF, K. (2011). Media Influences on Public Perceptions of Ethnic Groups, Generations, and Individuals, en: *Howard Journal Of Communications*, 22 (1): 101-121.
- KAWABATA, Y; ALINK, LR; TSENG, WL; van IJZEN-DOORN, MH; CRICK, NR. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review, en: *Developmental Review*, 31(4): 240-278.
- KINDERMANN, TA. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school, en: *Developmental Psychology*, 29 (6): 970-977.
- KUCZYNSKI, L.; PARKIN, M. (2003). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. En: GRUSEC, JE; HASTING, PD. (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 259-231). New York: Guilford Press.
- KUNKEL, D; EYAL, K; DONNERSTEIN, E; FARRAR, KM; BIELY, E; RIDEOUT, V. (2007). Sexual Socialization Messages on Entertainment Television: Comparing Content Trends 1997-2002, en: *Media Psychology*, 9(3): 595-622.
- LAHIRE, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, en: *Revista de antropología social*, 16: 21-37.
- LAIBLE, D; THOMPSON, RA. (2007). Early Socialization. En: GRUSEC, JE; HASTINGS, P-D. (Eds). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: the Guilford Press.
- LEE, L. (2005). Young people and the Internet. From theory to practice, en: *Nordic Journal of Youth Research*, 13 (4): 315-326.
- LEE, VE.; BURKAM, DT. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure, en: *American Educational Research Journal*, 40: 353-393.
- LUHMANN, N. (1986). *Love as passion. The codification of Intimacy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- MACCOBY, EE. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En: GRUSEC, JE; HASTING, PD. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.13-41). New York: Guilford Press.
- MACIONIS, JJ; GERBER, LM. (2010). *Sociology*. 7th Canadian Ed. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc.
- MEAD, GH. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.

- MOHSENI, M.; DOWRAN, B.; SOHRABI HAGHI-HGAT, M. (2008). Does the Internet Make People Socially Isolated?, en: *Bangladesh e-Journal of Sociolog.*, 5 (1): 81-93.
- MORAWSKI, J.; ST. MARTIN, J. (2011). The evolving vocabulary of the social sciences: the case of "socialization", en: *History of psychology*, 14 (1): 1-25.
- MURRAY, JP. (2008). Media violence. The effects are both real and strong, en: *American Behavioral Scientist*, 51 (8): 1212-1230.
- PARSONS, T. (1951). *The social system*. Illinois: Routledge.
- PADAWER, A.; SCARFÓ, G.; RUBINSTEIN, M.; VISINTIN, M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización, en: *Intersecciones en antropología*, 10(1): 141-153.
- PETER, J.; VALKENBURG, P. (2008). Adolescents' exposure to sexually explicit internet material, sexual uncertainty, and attitudes toward uncommitted sexual exploration. Is there a link?, en: *Communication Research*, 35: 579-601.
- PIAGET, J. (1986). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Planeta - De Agostini.
- PIAGET, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- PINDADO PINDADO, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes en Málaga*. Tesis doctoral para la Facultad de Ciencias de la comunicación, Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16276978.pdf> [5 de Enero de 2013]
- QUIROGA, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QUIROGA, A. (2003). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QVORTRUP, J. (1987). Introduction, en: *International Journal of Sociology (special issue: 'The Sociology of Childhood')*, 17(3): 3-37.
- SANDERS, CE; FIELD, TM; DIEGO, M; KAPLAN, M. (2000). The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents, en: *Adolescence*, 35 (138): 237.
- SÁNCHEZ HURTADO, Y. (2001). Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización, en: *Enunciación*, 6 (1): 29-34.
- SIEGLER, R. (2006). *How Children Develop, Exploring Child Develop Student Media Tool Kit & Scientifici. American Reader to Accompany How Children Develop*. New York: Worth Pubs.
- SIMMEL, G. (1895). The problem of sociology, en: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 6: 412-23.
- ST. MARTIN, J. (2007). "Socialization". *The politics and History of a Psychological concept, 1900-1970*. Tesis de maestría por la Universidad de Wesleyan. Disponible en: <http://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=etd_mas_theses> [7 de Enero, 2013]
- TAN, A.; NELSON, L.; DONG, Q.; TAN, G. (1997). Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects, en: *Communications Monographs*, 64 (1): 82-97.
- THING, J. (2009). Virtually Gay: The Internet and the Construction of Hybrid Queer Identities and Transnational Gay Cultures. *Conference Papers American Sociological Association*, 1.
- TUÑÓN, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2): 903-20.
- TULLY, C. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización, en: *Revista CTS*, 8 (3): 9-22.
- VANDERSTRAETEN, R. (2000a). Autopoiesis and socialization: on Luhmann's reconceptualization of communication and socialization, en: *British Journal of Sociology*, 51 (3): 581-98.
- VANDERSTRAETEN, R. (2000b). Luhmann on socialization and education, en: *Educational Theory*, 50 (1): 1-25.
- VANDEWATER, EA; BICKHAM, DS; LEE, J.H; CUMMINGS, HM; WARTELLA, EA; RIDEOUT, V.J. (2005). When the Television Is Always On: Heavy Television Exposure and Young Children's, en: *Development American Behavioral Scientist*, 48: 562-77.
- WAKSLER, F. (1991). *Studying the social worlds of children. Sociological Readings*. New York: Falmer Press.

- WOLF, S. (2008). *Peer groups: expanding our study of small group communication*. Thousand oaks, CA: Sage.
- WENTZEL, KR; LOONEY, L. (2007). Socialization in school settings. (pp. 382-403) En: GRU-SEC, JE; HASTING, PD. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* New York: Guilford Press.