

CAPÍTULO XXIV

SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE SOCIAL

Santiago Yubero

La Socialización como Proceso

Puede decirse que el ser humano desde que nace es un ser social, destinado a vivir en un mundo social y que, para ello, necesita la ayuda de los demás. Ese ser social, además, se va haciendo poco a poco a través de la interacción con los otros, en un proceso continuo de socialización. Así, el proceso de socialización será el proceso de aprendizaje de a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y valores que rigen esos patrones conductuales. Es más, a medida que los niños maduran física, cognoscitiva y emocionalmente buscan su independencia de los adultos, por lo que el necesario paso del control externo al autocontrol hace imprescindible la interiorización de las normas y valores característicos de la cultura donde deben insertarse.

El proceso de socialización también puede concebirse como un continuo que está en permanente desarrollo. Se inicia desde el momento del nacimiento y va progresando y evolucionando durante todas las etapas del ciclo vital. La socialización exige, por tanto, adoptar unos patrones sociales determinados como propios, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que nos permita una cierta independencia a la hora de adaptarnos a las expectativas de la sociedad. De hecho, puede decirse que la autorregulación es el fundamento de la socialización, la cual no sólo requiere conciencia cognoscitiva sino también, y de manera importante, control emocional.

Por otra parte, Papalia, Olds y Feldman (2001) afirman: “Lo que ocurre en el mundo del niño es significativo, pero no es la totalidad de la historia. Cada uno sigue escribiendo su propia historia de desarrollo humano mientras vive”. De esta manera, los agentes de socialización - aquellas personas o instituciones que hacen posible la efectividad de la interiorización de la estructura y procesos sociales - se van diversificando conforme se incrementan los contextos sociales de acción del individuo, pasándose de la exclusividad de la familia a la influencia de otros agentes externos a la misma. Así, y aunque la familia siga siendo el centro del mundo social del niño, éste empieza pronto a interesarse por personas diferentes a las de su hogar, siendo especialmente importante el grupo de iguales, el cual alcanzará su máxima relevancia en el período de la adolescencia. Este paso supone la conversión del niño en constructor de su propio mundo social, en el que se reproducen “las características más salientes del mundo adulto en que se desarrollan” (Sánchez y Goudena, 1996), y en el que pueden ir adquiriendo un gran bagaje de conocimiento social, ya que las demandas que les exigen los iguales les permiten progresar en su integración.

Por tanto, los niños, en interacción con sus compañeros, desarrollan las destrezas necesarias para su socialización y para el logro de su independencia social. Para formar

parte de un grupo, el niño tiene que aceptar los valores y normas que existan en él y que en muchas ocasiones no coinciden con las de la familia. Dichas normas y valores podrán actuar entonces como potenciadores de la socialización familiar o bien como una influencia diferencial del proceso iniciado en la familia. Es más, en la etapa adolescente, etapa caracterizada por el aislamiento de la sociedad de los adultos y hostilidad hacia los valores impuestos, puede despertarse cierta rebeldía que implique conflicto con la familia. Los adolescentes buscarán entonces el apoyo en los amigos que comparten sus mismas creencias, constituyéndose éstos en fuente de afecto y orientación social frente a los modelos comportamentales que les ofrecen sus padres. Así, los amigos, frente a los padres, son las personas en las que más se confiará con relación a la intimidad y el apoyo, constituyendo para ellos un entorno seguro donde socializarse sin crítica, ni dirección externa. En estas edades, los padres, suelen mostrar una especial preocupación por el grupo de amigos de los hijos, sintiéndose impotentes frente a su influencia. Sin embargo, la influencia de la relación paterno-filial anterior a la adolescencia juega un papel decisivo, y por ello los esfuerzos socializadores deben iniciarse desde la niñez más temprana.

Los patrones familiares de éxito en la socialización incluyen la seguridad del vínculo afectivo, el aprendizaje por observación del comportamiento de los padres y la capacidad de respuesta mutua entre padres e hijos (Maccoby, 1992). De hecho, Lila, Musitu y Pinazo (1995), a partir del análisis de las relaciones entre los estilos de socialización familiar y los valores en la adolescencia en jóvenes españoles y colombianos, encuentran que la dimensión 'apoyo' es la que más incide en la socialización de valores. En este sentido, debe entenderse el apoyo parental como "la conducta exhibida o manifestada por el padre/madre hacia su hijo/hija que hace que éste se sienta cómodo en presencia de uno o ambos padres, confirmándole que se le acepta y aprueba como persona" (Musitu y Molpeceres, 1992). En este sentido, mediante el proceso de socialización se transmiten las pautas culturales que permiten que unas personas ajusten sus comportamientos a otras, construyendo un esquema sobre lo que se puede esperar de los demás y sobre sus expectativas de relación.

Queda claro, por tanto, que las aportaciones del proceso de socialización se dirigen en dos direcciones (Elkin y Handel, 1972): 1) por un lado, facilitan los medios para hacer efectiva la participación social del individuo y, 2) a su vez, posibilitan el mantenimiento de la sociedad de la que el individuo socializado forma parte. Es pues, un proceso de interés mutuo tanto para el individuo - de cara a insertarse en el entramado social en el que se encuentra - como para la sociedad - en relación con su supervivencia -. Debido a ello, los agentes socializadores desarrollan una laboriosa tarea en pro de su consecución. Para Williams (1983), dichos agentes de socialización podrían clasificarse como personales, impersonales, grupales e institucionales, siendo los personales y microgrupales los más determinantes en las primeras etapas de la socialización, mientras que los agentes impersonales e institucionales encontrarían su mayor influencia en posteriores momentos evolutivos. Podríamos afirmar que: "... cada una de las personas con que interactuamos en nuestra vida cotidiana es un agente socializador, alguien que posee la capacidad de influir en nuestro comportamiento... En este sentido entendemos que la socialización es un proceso de interacción, donde los protagonistas poseen distintas posibilidades de influencia social, durante un período variable y en segmentos específicos de la relación" (Yubero, 2002). Finalmente, también entendemos que a lo largo del ciclo vital pueden atravesarse diversos momentos en los que es posible que comiencen nuevas fases de nuestra

socialización, por ejemplo cuando asumimos nuestro primer empleo, o cuando llegamos a la vejez y tenemos que realizar una nueva socialización para el ocio.

Perspectivas Teóricas y Procesos de Socialización

Existen tres perspectivas básicas en cuanto a los procesos de socialización (Bugental y Goodnow, 1998): una perspectiva *biológica*, la perspectiva *cognitiva* y una perspectiva *socio-cultural*.

Desde la *perspectiva biológica* se entiende que la herencia biológica nos proporciona los mecanismos necesarios para adaptarnos a la sociedad, de manera que las personas al nacer ya venimos preparados para ser capaces de llevar a término el proceso de socialización. Este enfoque se enfrenta a la idea de aquellos autores que defienden que el hombre al nacer es una “tabla rasa”. Desde este punto de vista, los niños no serían recipientes vacíos ante la influencia de su entorno, considerándose que la persona está dotada a nivel genético y biológico - neurohormonal - con una serie de influencias que le permiten interactuar con los demás miembros de la sociedad. Esta perspectiva se justifica si tenemos en cuenta que determinados signos sociales, como la sonrisa o el llanto, son instrumentos de origen biológico que nos facilitan la interacción con nuestro entorno.

En este sentido, se considera que las variaciones de carácter biológico, tanto en los niños como en sus padres, producirán diferencias en la socialización. Papousek y Papousuek (1991), relacionan distintos modos de actuación de los padres que se producen en casi todas las culturas, y que no pueden entenderse como conductas aprendidas, como una justificación de la idea de que existe en los padres una capacidad biológica para proporcionar socialización - por ejemplo, la forma específica que tienen los padres de comunicarse con sus hijos pequeños -. A pesar de que esta perspectiva haya tenido cierto eco, actualmente nadie duda en considerar que, las interacciones que mantiene la persona con su entorno son también una importante variable predictora de su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979).

La *perspectiva cognitiva* hace referencia a las formas de procesamiento de la información en situaciones de socialización., tratando de considerar cómo los individuos interpretamos, categorizamos, recordamos y transformamos los acontecimientos propios del proceso de socialización. Al igual que se entiende que las personas realizamos una tarea cognitiva de análisis, comprensión, predicción y copia de algunos aspectos de los procesos de interacción, que son propios de las relaciones de socialización, se entiende que las cogniciones que realizamos sobre dichos procesos no sólo son una reproducción del contenido de dicha socialización, sino que también se dan procesos de evaluación que nos permiten tener iniciativa y creatividad en la elección de alternativas y opciones.

Dentro de esta perspectiva, la cognición adopta el papel de organizador, preocupándose por los procesos de mediación que operan entre los “inputs” o “variables de entrada” de información, - como serían, por ejemplo en un niño, los comportamientos de sus padres -, y los “outputs” o “variables de salida”, que podrían hacer referencia en este caso, al nivel de conformidad o internalización de la información suministrada por los padres. Así, podemos hablar de dos niveles de procesamiento: En un primer nivel, las cogniciones se entenderían como organizadores de las experiencias vividas en las situaciones de socialización, sirviendo como marco de referencia de las respuestas

provocadas por dichas situaciones. A otro nivel, los procesos cognitivos permitirían incorporar información del contexto, para adaptar las respuestas a las nuevas situaciones.

En definitiva, desde la perspectiva cognitiva, la socialización se entiende como un proceso que es establecido por los miembros de una comunidad y que siendo compartido, es generador tanto de modelos internos de procesamiento de respuestas como de representaciones del comportamiento social que, además, influirán en las relaciones posteriores que establezca la persona (Hazan y Shaver, 1987).

La perspectiva socio-cultural considera la importancia que tienen los grupos que rodean a la persona en su proceso de socialización y en este sentido, uno de sus principales propósitos es que el individuo forme parte de los grupos sociales. Además, se entiende que la socialización guarda relación con distintos aspectos del desarrollo que tiene lugar a lo largo de la vida, tratándose de un proceso de adaptación que, además de aceptar las pautas culturales de un grupo, conlleva el desarrollo de novedades y cambios para adaptarse mejor a las nuevas circunstancias. La base de todo el proceso, como ya hemos señalado, es la entrada y adaptación de la persona a la comunidad y para ello, es necesario que la persona aprenda tanto los significados como las costumbres del grupo al que pertenece aceptando su modelo cultural. Todo ello le orientará sobre los modos de observar e interpretar los acontecimientos del mundo que le rodea (D'Andrade y Strauss, 1992).

Moreland y Levine (1989) y Moreland, Levine y Wingert (1996) han elaborado un proceso de distintas fases por las que pasa el individuo hasta llegar a ser miembro aceptado de un grupo. Según estos autores, su clave inicial es la consecución de un compromiso satisfactorio entre el individuo y el grupo a partir de la evaluación positiva, por ambas partes, de las alternativas disponibles. Si el individuo es un miembro del grupo, se ponen en funcionamiento los procesos de acomodación y asimilación, con los que el recién llegado realizará su adaptación a las normas grupales. Una vez que el individuo es aceptado como un miembro de pleno derecho, tienen lugar los procesos de mantenimiento y compromiso por parte de todos los componentes del grupo, que a menudo colaboran en la búsqueda de un lugar dentro del grupo para el nuevo miembro. También puede ocurrir, como señalan estos autores, que las “negociaciones” realizadas durante el proceso de socialización no consigan que el individuo se adapte al grupo, convirtiéndose entonces en un miembro marginal dentro del mismo. En este caso, puede ocurrir que el grupo acerque al sujeto a un proceso de resocialización o bien que refuerce su marginación.

Por tanto, se puede afirmar que mediante el proceso de socialización el individuo se afilia al grupo, desarrolla una identidad y que con ello, se encuadra en un número determinado de categorías sociales (Tajfel, 1981). Sin duda, la interacción social es el aspecto central de la socialización, que en síntesis puede considerarse como un proceso de relaciones a través del cual se desarrollan determinadas formas de pensar, sentir y actuar que son características de un grupo. Este proceso no sólo producirá cambios en el propio individuo, sino también en el sistema de relaciones que establezca, modificando y adaptándose sus propias normas de relación. Desde esta perspectiva, la socialización es un proceso de modelado cultural: somos socializados a través del aprendizaje de las prácticas culturales que realizan los miembros de nuestro grupo y que nos enseñan tanto los modos de actuar y de expresar emociones, como las formas de reaccionar ante determinadas situaciones, así como el establecimiento de esquemas relacionales.

La Socialización como Producto

Un objetivo prioritario para los miembros que se incorporan a la sociedad es la consecución de patrones de comportamiento socialmente aceptados. Morales y Huici (2000) señalan que uno de los problemas principales que cualquier grupo se plantea es cómo conseguir que sus nuevos miembros adquieran las conductas grupales consideradas apropiadas para integrarse adecuadamente. Esta integración pasa, normalmente, por la consecución de una conformidad social, a través del modelado de la conducta, y la adquisición de normas y valores dentro del marco exigido por cada sociedad particular.

Para León, Cantero y Medina (1998) la socialización conlleva la adquisición del "*estilo de vida*" característico de la sociedad en la que se vive. Se entiende el concepto de "estilo de vida" como cada una de las formas diferentes de vivir que *incluyen pautas de comportamiento basadas en valores y actitudes sociales*. Así pues, el estilo de vida de una persona es el conjunto de sus pautas de conducta y hábitos cotidianos, estando determinado en gran medida por las condiciones socio-culturales del entorno en el que se inserta. También se basa en las preferencias y necesidades del individuo, que quedan reflejadas en el conjunto de sus valores sociales. Por todo ello, el estilo de vida es mucho más que una determinada conducta, aunque pueden ser los comportamientos que lleve a cabo la persona los que definan su estilo de vida particular y no al revés. En este sentido, y de forma pareja, se crean las actitudes y se construyen las representaciones sociales, que explican subjetivamente la interacción de la persona con su contexto, pudiéndose llegar a seleccionar aquellos valores que justifiquen determinadas pautas de comportamiento.

Por otra parte, puede que los choques que se producen entre el estilo de vida de la juventud y el estilo de vida adulto sean el origen de discusiones y preocupaciones familiares. La explicación que habitualmente se da es que ha fallado el proceso de educación familiar y escolar en la socialización de los individuos jóvenes; sin embargo, aceptar sin ninguna objeción esta afirmación sería analizar los hechos de forma sesgada. En el proceso de socialización intervienen diferentes agentes sociales que potencian, modulan y modifican la socialización primaria o familiar. Si acudimos a ellos y analizamos los estilos de vida transmitidos, podremos observar en qué medida los resultados del proceso de socialización se ajustan o no a las prácticas culturales que en realidad se están llevando a cabo.

La sociedad del siglo XXI es bastante diferente a la de hace unas décadas, en la que se educaron nuestros padres. De hecho, lo que caracteriza en mayor medida a nuestra sociedad es su carácter cambiante, lo que conlleva la presencia de patrones conductuales, valores y creencias diferentes entre generaciones. Estos cambios afectan muy directamente a la vida cotidiana de las personas en todos los ámbitos de su quehacer - personal, familiar, profesional y social -, produciendo estilos de vida diferentes para cada uno de los diferentes ámbitos de actuación de la persona. Por ejemplo, dentro de la vida en familia, influirían en la distribución del tiempo de trabajo y ocio, en la crianza de los hijos o en la formación laboral.

Múltiples factores determinan esta dinámica de cambio social: transformaciones políticas, transformaciones sociales - como el aumento de la esperanza de vida, descenso de la natalidad, envejecimiento de la población, movimientos migratorios, modificación de la estructura familiar -, transformaciones económicas como la universalización de los

mercados, nuevas formas de producción, exclusión social, creciente pobreza, etc. (Peña, Toria y Viñuela, 2002), si bien dos temas, directamente vinculados a los procesos de socialización, preocupan principalmente a la sociedad actual:

a) *El conflicto, la violencia y el maltrato.* La prevención y el tratamiento del conflicto y la violencia es un problema que no compete exclusivamente a las instituciones educativas, sino a todos los agentes socializadores. El 'bullying escolar' o el maltrato entre iguales marca un estilo de vida asocial que se considera imprescindible analizar desde los procesos de socialización.

b) *La atención a la multiculturalidad,* con la incorporación de cada vez más individuos procedentes de culturas distintas a la nuestra, exige pensar y explicitar valores de tolerancia junto a procesos de socialización que ya están consolidados o en vías de desarrollo. El problema principal de la multiculturalidad no se encontraría en las diferencias culturales en sí mismas sino, como afirman Lalueza, Crespo, Pallí y Luque (2001), en la subordinación que genera el grupo mayoritario sobre el minoritario. De hecho, el trabajo de Romero, Cuellar y Roberts (2000), encuentra que la identificación con la cultura de origen actúa como predictor de la medida de aculturación del individuo.

Así, la intervención ante los problemas de socialización de un individuo o grupo de individuos no se reducirán a la eliminación de las conductas no deseadas socialmente, ya que estamos básicamente ante estilos de vida que se engranan como un todo y que implican unos valores que también han sido contruidos socialmente. Aunque en algunos casos los comportamientos no se adapten, en parte, a las normas sociales imperantes y se demande un proceso de resocialización, no debe impedirse que se replanteen y analicen con detenimiento los procesos socializadores que actúan sobre los miembros de nuestra sociedad.

El Fatalismo como Producto y/o Proceso de Socialización

Fatalismo es un término que proviene del latín *fatum* – “predicción”, “destino inevitable” - y cuyo significado en castellano también incluiría el de la actitud resignada de la persona que percibe que no puede cambiar un futuro, probablemente desgraciado. El fatalismo conlleva, por tanto, entender que la vida está predeterminada y que no queda otra opción que someterse "a la suerte que a uno le ha tocado".

La comprensión fatalista de la existencia es, sin duda, el resultado de un proceso de socialización que producirá sentimientos conformistas y conductas resignadas ante las circunstancias, muchas de ellas negativas. El conformismo tiene como resultado una forma de plantearse la vida, que puede entenderse como una actitud básica ante ésta, y en este sentido lo examina Martín-Baró (1983), desde el análisis de sus ideas y contenido, de su componente afectivo y de las posibles conductas derivadas de esta actitud. El *Síndrome Fatalista* que este autor describe en el pueblo latinoamericano, es el típico síndrome de culturas colectivistas, de alta distancia jerárquica y de sociedades con recursos escasos y desajustados. Así, para este autor las ideas básicas de la actitud fatalista, serían:

1) El destino forma parte de nosotros mismos, desde el mismo momento del nacimiento. Lo traemos "escrito", nuestro proyecto de vida está predeterminado.

2) Las personas no pueden hacer nada por cambiar su destino, que se escapa al propio control. La vida está regida por fuerzas superiores ajenas a uno mismo.

3) Con una referencia de carácter religioso, el destino es atribuido a un Dios al que no sirve de nada oponerse pues su sabiduría y poder no pueden ser cuestionados.

Para él, los tres elementos *emocionales* que con más frecuencia aparecen en el síndrome fatalista latinoamericano, serían:

1) La aceptación sin resentimientos y con resignación del destino, ya que cualquier signo de rebeldía no sirve para nada.

2) La disminución de la importancia que tienen los hechos que acontecen en la vida. Si estos hechos son inevitables no existe ninguna razón para alterar el estado de las emociones, dejarse llevar por la alegría o la tristeza.

3) Si entendemos que, de alguna manera, se nace para sufrir, se terminan identificando destino y sufrimiento.

Finalmente, las tendencias de *comportamiento* específicas del fatalismo, serían:

1) La tendencia al conformismo, en cuanto a la aceptación de la propia suerte, conlleva conductas adaptadas a las exigencias del destino.

2) Si nada puede hacerse para variar el futuro que nos espera, es inútil realizar ningún esfuerzo para intentar cambiar lo que está predeterminado. Por ello, es la pasividad la forma más sencilla y cómoda de adaptarse a ese destino fatal.

3) Ante este planteamiento vital, resulta inútil planificar el futuro, por lo que recobra una mayor relevancia, si cabe, el momento presente, reduciéndose la existencia a la vivencia del "aquí y ahora".

El análisis de Martín-Baró del fenómeno del fatalismo nos permite reconocer una forma particular de estar situado frente a la vida, lo que tendrá implicaciones en la relación que se establece con las demás personas y consigo mismo, dentro de un determinado contexto y circunstancias. Por otra parte, también muestra una imagen estereotipada, atribuida en muchas ocasiones a buena parte del pueblo latinoamericano por encima de distinciones nacionales o grupales y socio-culturales, pudiendo llegar a constituir un esquema de referencia donde se integran las pautas culturales del conjunto de dichos países. En esta línea, y sobre el marco de los estereotipos, se encontraría por ejemplo la idea de un latinoamericano muy religioso, pero a la vez, perezoso, juerguista e irresponsable. Desde el plano psicosocial, no podemos obviar que el análisis del *síndrome fatalista* confirma la negación del esfuerzo del individuo por mejorar su posición y la relación con su contexto provocando, a modo de profecía de auto-cumplimiento, aquello mismo que postula en cuanto a la incapacidad para controlar las circunstancias y cambiar los hechos negativos de la vida. Por todo ello, y de cara a promover procesos de socialización adaptativos que favorezcan transformaciones sociales e individuales, debería analizarse en qué casos el fatalismo responde a una actitud real o a un simple estereotipo que se considera caracteriza a todo un pueblo y que, sin duda, puede llegar a influir en ellos como en nosotros.

En relación con esta última idea, se han buscado diversas causas que puedan explicar el hecho de que determinados grupos asuman una actitud fatalista ante la vida. Una de ellas hace referencia a la *cultura de la pobreza*, entendida como un *estilo de vida* que

florece en un determinado contexto social. Para Lewis (1959; 1969), quien acuñó el término, “la cultura de la pobreza constituye tanto una adaptación como una reacción de los pobres hacia su posición marginal en una sociedad estratificada en clases, muy individualista y capitalista. Representa un esfuerzo para manejar los sentimientos de impotencia y desesperación que se desarrollan ante la comprobación de que es improbable tener éxito siguiendo los valores y fines de la sociedad más amplia” (véase el Capítulo III sobre Dimensiones Culturales: Individualismo Colectivismo como Síndrome Cultural).

Dentro de esta argumentación, el fatalismo constituiría una manera de adaptarse a las normas dominantes o, posiblemente, la única posibilidad de adaptación que permita la supervivencia de las personas de los sectores marginados. La cultura de la pobreza, al igual que ocurre con el fatalismo, se da dentro de un proceso de socialización que puede convertirse en una profecía que se cumple a sí misma, generando una impotencia aprendida, que lleva a la persona a no realizar ningún tipo de acción destinada a cambiar su situación. Si la aceptación de la cultura de la pobreza se entiende como un mecanismo de adaptación a las circunstancias negativas del contexto, hay que tener en cuenta que, una vez establecida, resulta más difícil de eliminar que la propia pobreza. Es más, si se establece un estilo de vida acorde con esta situación, puede ocurrir que este estilo de vida adquiera una autonomía funcional que llegue a mantenerlo y reproducirlo, aunque las condiciones sociales cambien en parte. Y esto puede ser cierto si entendemos que las actitudes y valores propios de la cultura de la pobreza son la consecuencia del funcionamiento normal del sistema social del que los pobres forman parte. Así podemos comprender, como señala el propio autor, la gran dificultad que entraña la eliminación de la cultura de la pobreza si no se consiguen eliminar la propia pobreza y las estructuras socio-económicas que ayudan a perpetuarla.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el fatalismo, antes de convertirse en una actitud personal, interna y subjetiva, es una realidad social externa y objetiva, “una afirmación en la que confluyen Durkheim y Vygotski”, como señala Blanco (1998): “La primera parte: la realidad, externalidad y objetividad, nos llevaría al Durkheim del “hecho social”, mientras que la traducción posterior en una actitud personal, interna y subjetiva nos conduce a la “ley genética del desarrollo cultural” de Vygotski”. Por tanto, hemos de entender el fatalismo como una socialización negativa que un característico orden social propicia en unos determinados estratos de la población. El carácter socio-histórico de este proceso de moldeamiento exige un análisis determinado por las circunstancias concretas, y por la especificidad de cada situación donde tiene lugar.

La Socialización como Proceso Educativo

Para Durkheim (1976), la socialización a la que se somete a las generaciones más jóvenes es el resultado de un proceso educativo que planifica y dicta la sociedad. Entiende este autor, a la hora de acercarse al análisis de la educación, que se trata de una acción ejercida por los adultos a las generaciones jóvenes con el objetivo “de suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto, como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”. Se trata de considerar que, al someter a un individuo a un proceso de

socialización, estamos convirtiendo un simple organismo biológico en un ser social, a través de las interacciones que éste realiza dentro de su contexto social.

Levine (1969) entiende que el proceso de socialización es de naturaleza esencialmente interactiva, implicando un aprendizaje por parte de la persona socializada, quien va a ser objeto, en función de su papel moldeador, de diferentes cambios. Hemos de considerar que la socialización supone un proceso de adaptación a la sociedad que necesariamente es educativo, ya que implica el aprendizaje de una serie de contenidos que la sociedad ha preparado para tal fin. Y es que la educación es la principal responsable de la continuidad social y sin duda, gracias a ella es posible el mantenimiento de la sociedad. Así, entendemos que la socialización es el proceso que explica los diversos modos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en un grupo social, tanto en el sentido de captar lo característico de su grupo y de quiénes lo componen, como el dominio de las normas, las formas de expresión, los modos de comunicación y el control de los vínculos afectivos. Por todo ello, podemos afirmar que el proceso de socialización evoluciona conjunta e interactivamente con el propio desarrollo cognitivo del individuo (Justicia, 1986), sin olvidar que, la socialización no se produce en el vacío, ya que los sujetos estamos inmersos en un entorno cultural que marcará las pautas adecuadas en la consecución de la adaptación social.

Por su parte, la transmisión de la cultura se produce a través de diversos procesos de interacción, pudiendo diferenciarse tres momentos estructuralmente distintos. Quintana (1988) y Petrus (1998) distinguen tres etapas que coinciden, básicamente, en el desarrollo del proceso. Quintana diferencia entre *enculturación*, *aculturación* y *transculturación*, mientras que Petrus habla de *socialización primaria*, *socialización secundaria* y *socialización terciaria*. Independientemente de la denominación, el proceso descrito es prácticamente similar para ambos autores: cada una de las fases se produce de forma secuenciada y lleva a la introducción del individuo en su cultura. Estas fases serían:

a) *La socialización primaria o enculturación*, cuya responsabilidad recae en el entorno más afectivo y primario del individuo, como es la familia. Su función principal es iniciar el proceso de socialización para que los niños asimilen las manifestaciones básicas de la vida cultural del grupo, si bien el proceso es completado y ampliado por la escuela. En nuestro caso, la LOGSE (1990) establecía la socialización como principio de intervención educativa, especificando la necesidad de una formación personalizada e integral en conocimientos, destrezas y valores morales (De la Fuente, 1999).

b) *La socialización secundaria o aculturación*, como prolongación de la primera fase de socialización, completando el proceso a través del fortalecimiento de los hábitos y conocimientos adquiridos en la familia y en la escuela. Se realiza dentro de los grupos secundarios: amigos, instituciones no escolares, medios de comunicación, asociaciones, grupos de ocio, comunidades religiosas, etc., que poseen un carácter menos afectivo. Gracias a estos grupos, que representan valores y estilos sociales, el individuo se introduce en un nuevo aspecto de la cultura a través de los contactos que establece con la sociedad.

c) *La socialización terciaria* tal vez haya sido la única fase descrita con dos procesos distintos. Algunos autores la hacen coincidir con el proceso de *transculturación*, que tiene lugar cuando se produce el encuentro entre dos culturas diferentes, tendiendo al

desplazamiento de una sobre la otra. Otros, en cambio, hablan del proceso de *resocialización*, como aquél que se dirige a individuos dis-socializados para conseguir su incorporación a la sociedad.

De esta manera, la socialización implicaría un concepto diversificado de educación, la cual ha recaído tradicionalmente en exclusividad sobre la familia y la escuela, y que actualmente debe ser asumida también por otras instancias sociales. Es más, la educación no se agotaría con la escolarización (Puig y Trilla, 1990), sino que pueden encontrarse prácticas educativas a lo largo de toda la vida en los grupos de amigos, en la familia, en los medios de comunicación, en las asociaciones de tiempo libre, etc. Por su parte, Trilla (1993) integra los diversos sectores educativos y establece tres categorías diferenciadas dentro del universo educativo: la *educación formal*, la *educación no formal* y la *educación informal*. La diferencia básica entre ellas estaría en la intencionalidad del agente educativo y el carácter sistemático o no del proceso.

Así, la *educación formal* sería la realizada en la escuela, bajo un sistema normativo y con procesos intencionados dirigidos a la consecución de objetivos específicos de instrucción, y que se orientan hacia la obtención de títulos de reconocido prestigio social (Fermoso, 1994). La *educación no formal* se refiere también a acciones educativas sistematizadas pero que tienen lugar fuera del marco escolar, produciéndose a través de la creación de recursos complementarios y de medios y entornos educativos externos a la institución escolar, mientras que los procesos de *educación informal* carecen de entorno educativo definido. Dentro de esta última categoría, quizás el agente educativo más potente y el más eficaz sea la televisión. Este agente es socializador porque transmite una cultura muy determinada que incluye valores, creencias y comportamientos concretos vinculados a los intereses de los grupos dominantes en la sociedad. Ferrés (2000) afirma que, en la actualidad, las instituciones tradicionalmente encargadas de los procesos de socialización van siendo sustituidas por los medios de masas audiovisuales e informáticos, que muestran nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad.

No queda ninguna duda de que educación y socialización son dos conceptos que caminan juntos, de manera que al hablar de socialización nos referimos a un proceso de educación que permite la adaptación y desarrollo de los individuos en un determinado contexto social. Este proceso continuo de socialización orientará las relaciones que establece la persona con los demás, que serán las que van a ir configurando su estructura básica de competencia social y cognitiva.

Por otra parte, no debe olvidarse que si la socialización es un proceso de adaptación, una correcta socialización consiste en adaptarse a la sociedad, pero también en ser crítico con aquellas normas y creencias que no sean válidas, tratando de analizarlas y transformarlas positivamente. La socialización debe potenciar, en cierta medida, el inconformismo, para que no se mantengan estructuras socialmente injustas, y los miembros de una sociedad puedan intervenir para mejorarla (Quintana, 1988). El ya citado Martín-Baró (1972, 1986), por su parte, habla de la Psicología Social en la misma línea que Freire lo hace sobre la educación - como instrumento de comprensión de la realidad a partir de un conocimiento crítico - (Freire, 1970; 1971), y desde un planteamiento psicosocial, confirma la necesidad de una Psicología Social que contribuya a que los procesos de socialización favorezcan la transformación social y al progreso de los individuos y de los pueblos. Blanco (1998), afirma que el modelo de Psicología Social avalado por este autor

latinoamericano es un modelo ya aceptado, donde la realidad adquiere un valor esencial sobre los conceptos, de manera que puede hablarse de la existencia de un compromiso para el cambio y la mejora que trate de conseguir un mayor bienestar común, psicológico y social.

Agentes de Socialización

Al hablar de agentes de socialización entendemos que éstos son las personas e instituciones que se ocupan de que la interiorización de la estructura social se haga efectiva. Como hemos comentado, se puede afirmar que cada una de las personas con las que interaccionamos en nuestra vida cotidiana es un agente socializador, siempre y cuando posea la capacidad de influir en nuestro comportamiento en la dirección que él mismo marca y que, normalmente, coincide con la orientación aceptada socialmente.

Dentro de este proceso de interacción, los agentes poseen distintas posibilidades de influencia, acotadas en el tiempo y en función de las estructuras de relación establecidas, si bien utilizan una amplia gama de reforzadores con la intención modificar y adaptar la conducta en la dirección preestablecida socialmente. Torregrosa y Fernández Villanueva (1984), consideran que también las personas socializadas mantienen sobre los agentes de socialización un poder potencial, que difícilmente podría traducirse a un determinado porcentaje del total de la influencia que se pone en juego en la relación socializadora, pero que, indudablemente, mantiene un margen de indeterminación sobre el producto final de esa relación. Podríamos poner como ejemplo, el proceso de disminución de la influencia socializadora de la relación padres-hijos.

Tradicionalmente, se han considerado como los principales agentes de socialización: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación - la televisión - y, actualmente, tendríamos que añadir la influencia de las nuevas tecnologías como es el caso de Internet. A continuación nos centraremos en los que en se consideran claves dentro de los sectores educativos formales e informales: la escuela y la televisión.

La Escuela: Diferencias Socio-culturales y Variaciones Estructurales/Funcionales del Proceso Educativo

En todas las sociedades, la escuela es sin lugar a dudas el principal agente institucional encargado de socializar a sus miembros más jóvenes mediante un proceso educativo sistemático a nivel de contenidos, metodología y actuación. Aún así, podemos afirmar que estos aspectos adquirirán su particular idiosincrasia teniendo en cuenta la variabilidad socio-cultural y estructural existente entre los diferentes grupos sociales y/o naciones del mundo. Por ello, considerando las cuatro dimensiones socio-culturales propuestas por Hofstede (2001), se ha realizado la siguiente clasificación de las diferencias entre las sociedades en torno a: 1) la estructura y desarrollo del proceso educativo en las aulas (incluyendo el desempeño de roles por parte de los educadores y las reglas y métodos de control utilizados para asegurar un funcionamiento grupal que posibilite la consecución de los objetivos educativos propuestos), y 2) los fines que se persiguen de cara a lograr un desarrollo del individuo “adecuado” o socialmente competente (véase el Capítulo XIX sobre Normas Grupales, Interacción Pedagógica y Cultura).

Tabla 1: Escuela y Diferencias Clave entre Sociedades Colectivistas e Individualistas.

		BAJO INDIVIDUALISMO <i>(China, Malasia, África Oeste, Venezuela, México...),</i>	ALTO INDIVIDUALISMO <i>(USA, Australia, Gran Bretaña, Escocia..)</i>
EN LA ESCUELA	Estructura y Proceso Educativo		Estructura y Proceso Educativo
	Propósito de la Educación: Enseñar las habilidades y virtudes necesarias para que la persona sea un miembro aceptable del grupo. Los escolares aprenden puntos de vista tradicionales.		El propósito de la Educación: Preparar a la persona para adquirir una posición en la sociedad, enseñar como afrontar las situaciones nuevas. Los escolares aprenden puntos de vista modernos.
	Lo importante es aprender “cómo hacer las cosas” para participar en la sociedad. El aprendizaje es un proceso temporal, reservado para los más jóvenes.		Lo importante es saber “cómo aprender” para conseguir las habilidades que le permitan desenvolverse solo. El aprendizaje en la vida nunca acaba.
	El Diploma es un honor para el poseedor y su grupo de pertenencia pues le autoriza a asociarse con miembros de grupos de estatus superior. Importa la aceptación social que proporciona.		El Diploma garantiza la validez económica del poseedor, proporciona sensación de logro y aumenta la autoestima.
	<i>Roles:</i>		<i>Roles:</i>
	Un buen profesor es el que consigue que el alumno sea un miembro aceptable del endogrupo o de la sociedad.		Un buen educador es el que refuerza la autoestima del estudiante.
	<i>Reglas y Control en el Aula:</i>		<i>Reglas y Control en el Aula:</i>
	Los estudiantes esperan un trato preferente de los profesores que pertenecen a su endogrupo. Lo contrario se considera despótico e inmoral.		Que el profesor sea un miembro del endogrupo no es razón para esperar un trato preferente. Se espera el trato imparcial y no hacerlo se considera despótico e inmoral.
	La armonía en el aula es fundamental: El conflicto se evita o se formula de modo que no hiera al otro.		Discutir y la confrontación abierta son normales y saludables.
	El avergonzar en público es un método disciplinario frecuente y efectivo.		Se espera el respeto hacia la persona del estudiante.
	Los estudiantes no deben preguntar al profesor ni hablan en clase.		Los estudiantes preguntan y hablan abiertamente en el aula.
	Desarrollo de la Persona		Desarrollo de la Persona
	En preescolares de 3-4 años: Orientado hacia el grupo, - los profesores tratan con ellos como colectivo (Japón y China) -.		En preescolares de 3-4 años: Orientado hacia la persona - los profesores tratan con ellos por individual (Hawái – EEUU) -.
	Las iniciativas individuales de los alumnos se desestiman.		Las iniciativas individuales de los alumnos se fomentan.
Los estudiantes se juntan en función de lazos endogrupales preexistentes.		Los estudiantes se asocian de acuerdo a tareas y necesidades comunes.	
En asiáticos, el comportamiento agresivo de los estudiantes se asocia negativamente con el desempeño académico.		En occidentales, la autoestima se asocia positivamente con el desempeño académico.	

Fuente: Hofstede, (2001).

Tabla 2: Escuela y Diferencias Clave entre Sociedades en función de la Distancia de Poder.

		BAJA DISTANCIA DE PODER <i>(Israel, Austria, Dinamarca, Nueva Zelanda, Noruega, Inglaterra...)</i>	ALTA DISTANCIA DE PODER <i>(Eslovaquia, Malasia, Filipinas, Rumania, Venezuela, México, China..)</i>
EN LA ESCUELA	Estructura y Proceso Educativo		Estructura y Proceso Educativo
	Proceso educativo centrado en el alumno y bastante impersonal: Implica transferir “verdades o hechos” que existen con independencia del profesor.		Proceso educativo centrado en el profesor y altamente personalizado: Subraya las partes que deben estudiarse y no se premia la iniciativa.
	Sistema basado en el buen desarrollo de la necesidad de independencia del alumno.		Sistema basado en que la necesidad de dependencia del alumno esté bien establecida.
	La calidad de la enseñanza determinada por la excelencia de los alumnos.		La calidad de la enseñanza determinada por la excelencia de sus profesores.
	<i>Roles:</i>		<i>Roles:</i>
	Se espera un trato igualitario recíproco entre profesores y alumnos.		Se espera un trato desigual entre estudiantes y profesores.
	Ingléses: Describen la relación alumno-profesor como menos cercana y desigual.		Chinos: Describen la relación alumno-profesor como una relación padre-hijo: Cercana y desigual.
	<i>Normas y Control en el Aula:</i>		<i>Normas y Control en el Aula:</i>
	Los estudiantes no muestran ningún respeto particular por los profesores fuera del colegio.		Los profesores son tratados con gran respeto – sobre todo los mayores -: Los alumnos se levantan cuando éstos entran en clase.
	Los estudiantes pueden hacer intervenciones y preguntar en clase sin ser invitados a ello, cuando tienen alguna duda.		El profesor da pie a todas las comunicaciones.
	Los alumnos pueden discutir y contradecir al profesor.		Los alumnos nunca contradicen al profesor en público.
	Cuando el alumno se comporta mal, los padres a menudo se ponen de su parte contra el profesor.		Los padres son involucrados ante el mal comportamiento del niño, y se espera que ayuden disciplinándolo.
	Castigo físico de niños en la etapa prepuberal visto como abuso infantil.		El castigo corporal de niños en la etapa prepuberal, está más aceptado.
	Desarrollo de la Persona		<i>Desarrollo de la Persona</i>
	Se premia la iniciativa del estudiante.		Se premia la acomodación del estudiante.
Niños desfavorecidos o con limitaciones – que no desarrollan el culturalmente esperado sentido de independencia - tienden a recibir más ayuda.		Niños desfavorecidos o con limitaciones tienden a recibir menos ayuda.	

Fuente: Hofstede, (2001).

Tabla 3: Escuela y Diferencias Clave entre Sociedades Masculinas y Femeninas.

		BAJA MASCULINIDAD <i>(Noruega, Suecia, Holanda, Dinamarca, Eslovenia, Chile...)</i>	ALTA MASCULINIDAD <i>(Eslovaquia, Japón, Hungría, Venezuela Alemania, Inglaterra, USA...)</i>
EN LA ESCUELA	Estructura y Proceso Educativo		Estructura y Proceso Educativo
	Criterio de evaluación: Juegan un rol principal las habilidades sociales, el ser amistoso y la adaptación social del estudiante.		Criterio de evaluación: Dominan la reputación académica, el destacar y el desempeño académico – excelencia -.
	El fracaso académico es un incidente menor - mayor índice de depresión no asociada a desempeño en jóvenes -		El fracaso académico es un hecho desastroso - mayor número de suicidios de estudiantes -
	Los deportes competitivos son extra - curriculares.		Los deportes competitivos juegan un importante papel en el currículo.
	La elección del currículo está guiada por intereses intrínsecos del alumno.		La elección del currículo está guiada por las expectativas de los cuidadores.
	<i>Roles:</i>		<i>Roles:</i>
	Los estudiantes jóvenes tienen hombres y mujeres como profesores.		Sólo las mujeres enseñan a los más jóvenes. Los hombres lo hacen en la universidad.
	Los profesores prestan la misma atención a niños y niñas.		Los profesores prestan más atención a los niños.
	Chicos y chicas no estudian diferentes materias.		Chicos y chicas estudian diferentes materias; los chicos “ciencias”.
	<i>Normas y Control en el Aula:</i>		<i>Normas y Control en el Aula:</i>
	El estudiante medio es la norma: Ser el mejor de la clase es ridículo.		La norma es el mejor estudiante: Los padres esperan que su hijo sea el mejor.
	No hay premios especiales. El elogio público se utiliza para estimular a los alumnos más flojos.		Los premios son para los buenos estudiantes y profesores. El elogio público se utiliza para recompensar a los buenos alumnos.
	No se compete en clase.		Los estudiantes tratan de sobresalir en clase y compiten abiertamente entre ellos - en el ámbito individual o grupal -.
	Se evita el conflicto y el castigo físico en el aula – criterio de socialización -.		Mayor probabilidad – junto con bajo PDI -, de considerar el castigo físico como beneficioso para el desarrollo del carácter, sobre todo de los chicos.
	Los problemas propios no deben tomarse tan seriamente.		Los problemas y las competencias de la persona son temas muy serios - criterio de socialización - .
	Desarrollo de la Persona		Desarrollo de la Persona
	Pocas diferencias de género en habilidades de percepción - independencia /dependencia de campo -.		Amplias diferencias de género en habilidades de percepción: Chicos más analíticos, chicas mayor influencia del contexto físico y social en la dirección de conducta.
	El propio desempeño es minusvalorado: “Ego effacing”.		El propio desempeño es sobre valorado: “Ego boosting”.

Fuente: Hofstede, (2001).

Tabla 4: Escuela y Diferencias Clave entre Sociedades considerando la Evitación de la Incertidumbre.

		<i>BAJA EVITACION DE LA INCERTIDUMBRE</i> <i>Singapur, Jamaica, Dinamarca, Suecia, Hong-Kong, Vietnam, China...</i>	<i>ALTA EVITACION DE LA INCERTIDUMBRE</i> <i>(Grecia, Portugal, Uruguay, Salvador, Bélgica, Japón, Serbia, Yugoslavia, Perú...)</i>
EN LA ESCUELA	Estructura y Proceso Educativo	<i>Estructura y Proceso Educativo</i>	<i>Estructura y Proceso Educativo</i>
	Profesores y alumnos prefieren situaciones de aprendizaje abiertas: Objetivos poco definidos, amplias asignaturas y no mucha estructuración horaria	Profesores y Alumnos prefieren situaciones de aprendizaje estructuradas: Objetivos precisos, asignaturas detalladas y horarios estrictos.	Profesores y Alumnos prefieren situaciones de aprendizaje estructuradas: Objetivos precisos, asignaturas detalladas y horarios estrictos.
	“Ni hablar de que sólo hay una respuesta válida”: Esperan premio a la originalidad.	“Sólo hay una respuesta válida”: Esperan que se premie la exactitud.	“Sólo hay una respuesta válida”: Esperan que se premie la exactitud.
	<i>Roles:</i>	<i>Roles:</i>	<i>Roles:</i>
	A niveles de enseñanza primaria y secundaria: Los profesores intentan implicar a los padres en los temas escolares.	A niveles de enseñanza primaria y secundaria: Se supone que los padres velan por la motivación de los niños y su comportamiento en el aula.	A niveles de enseñanza primaria y secundaria: Se supone que los padres velan por la motivación de los niños y su comportamiento en el aula.
	Las ideas de los padres se requieren activamente.	Los padres son inexpertos en la tarea de educar a un niño: Raramente son consultados por los profesores, aunque les inviten a charlas.	Los padres son inexpertos en la tarea de educar a un niño: Raramente son consultados por los profesores, aunque les inviten a charlas.
	Los profesores son guías: Se acepta un “no sé” por su parte.	Los profesores deben ser expertos: “Deben saber todas las respuestas”.	Los profesores deben ser expertos: “Deben saber todas las respuestas”.
	Respeto ante los profesores que son claros en sus explicaciones, - que utilizan términos cotidianos para solucionar las dificultades -.	Se respeta a los profesores que utilizan un lenguaje académico rebuscado.	Se respeta a los profesores que utilizan un lenguaje académico rebuscado.
	<i>Reglas:</i>	<i>Reglas:</i>	<i>Reglas:</i>
	El discrepar intelectualmente con el profesor es un ejercicio estimulante.	Nunca se discute con el profesor: La discrepancia intelectual es interpretada como una deslealtad personal.	Nunca se discute con el profesor: La discrepancia intelectual es interpretada como una deslealtad personal.
	Desarrollo de la Persona	<i>Desarrollo de la Persona</i>	<i>Desarrollo de la Persona</i>
	Autoeficacia: Los estudiantes atribuyen antes sus logros a sus propias habilidades.	Mayor pesimismo en torno a su Autoeficacia: Los estudiantes atribuyen menos los logros a sus habilidades.	Mayor pesimismo en torno a su Autoeficacia: Los estudiantes atribuyen menos los logros a sus habilidades.

Fuente: Hofstede, (2001).

La Televisión como ente Socializador

Seguramente, la televisión es el instrumento de socialización más poderosos que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Como señala Ferrés (1996), se trata de uno de los fenómenos sociales y culturales más impresionantes ya que hasta ahora “ningún otro medio de comunicación había demostrado un poder tan grande de fascinación y de penetración”, posiblemente por “la especial atracción que la imagen en movimiento ejerce sobre nuestra arquitectura biológica, especialmente en las edades más tempranas” (Álvarez, 1997). Como señala este autor “nos encontramos ante la que probablemente sea una de las revoluciones más poderosas en la culturogénesis: “el lenguaje visual”.

Además, la televisión ha adquirido un papel preferente en la organización de la vida cotidiana, ocupando un lugar privilegiado dentro del diseño ambiental del hogar. Puede decirse que la televisión ha pasado a ser el centro de atención de toda la familia, presidiendo sus comidas y reuniones y, sobre todo, llegando a llenar gran parte de los momentos de ocio de todos sus miembros (Ferrés, 1994). De hecho, hay quien considera al televisor “como uno más de la familia”, un objeto dotado casi de vida propia que nos ofrece su compañía a todas las horas del día y que alimenta la imaginación infantil, pero también la de los adultos, con toda clase de fantasías, historias y sueños que realizar. Incluso es posible, como señala este mismo autor, que “la televisión represente para los ciudadanos de las sociedades modernas lo que el tótem para las tribus primitivas: objeto de veneración y reverencia, signo de identificación individual y colectiva ... Como tótem, la televisión concentra las expectativas y temores de las tribus modernas. A ella sacrificamos nuestro tiempo. Ella da sentido (su sentido) a la realidad. Decide lo que es y lo que no es importante y produce el placer de saberse y sentirse integrado en una colectividad. Para muchas personas la televisión compendia el total de sus esperanzas: es lo más importante que ocurre en sus vidas a lo largo del día”.

Como sabemos, en torno a la televisión se construyen muchos rituales personales, familiares y sociales, con una organización del tiempo y del espacio que gira, en muchos momentos, alrededor del *tótem televisivo*. Por ejemplo, de la televisión puede depender nuestro horario doméstico, muchas de los productos que consumimos e incluso parte de nuestras relaciones sociales y personales. De esta manera se constituiría la *tele realidad*, una nueva forma de relacionar al individuo con la realidad o más bien con la realidad que la televisión misma crea. Es más, a través de las interpretaciones de seres humanos o con las representaciones a partir de dibujos animados se nos presentan historias donde se desarrollan actividades, surgen conflictos y aparecen intenciones diversas, que nos permiten entrar en otras realidades (Borrego, 1997). Toda esta información que nos transmiten los medios de comunicación, puede ser descrita como el conjunto de “mapas que nos proveen de una representación del mundo y que, como toda representación social, tienen como una de sus funciones la de ser guía cognitiva, afectiva y comportamental” (Younis, 1992).

En el ámbito social, pero sobre todo en el educativo, la televisión provoca actitudes maniqueas o lo que es lo mismo, una cierta ambivalencia afectiva. De acuerdo con la conocida dicotomía de Umberto Eco, se podría hablar de *dos categorías* que agruparían las actitudes y opiniones de las personas sobre el papel educativo o socializador de la televisión: 1) *Apocalípticas* donde se encuentran los que piensan en la televisión como uno de los principales males de nuestra época, una forma de degradación cultural con carácter unificador y alienante que, prácticamente, sólo sigue las reglas del consumo y las normas

dominantes. 2) *Integradas*, que incluyen las opiniones y actitudes de los que consideran las posibilidades democratizadoras de la televisión en lo referente tanto al incremento de la probabilidad de acceso a la información y a la cultura, como a sus posibilidades como instrumento o medio de aprendizaje desde la libertad de opción. Finalmente, podemos decir que unas y otras son los extremos de un mismo continuo que permite armonizar distintos puntos de vista intermedios. Dichos puntos de vista giran en torno a la idea de una actitud de aceptación crítica, asumiendo la ambivalencia de la televisión con sus posibilidades y limitaciones.

Sobre el poder socializador de la televisión, el cual queda reflejado en distintas investigaciones sobre los efectos de los medios de comunicación, puede decirse que las opiniones al respecto suponen una realidad compleja, susceptible de análisis desde diversas perspectivas. Los trabajos de McQuail (1981), proponen el desarrollo de los estudios sobre la influencia de los medios en tres etapas. En la primera, desde principios del siglo XX a la década de los 30, se confirma la fuerte influencia de los medios de comunicación sobre los individuos desde la concepción de un modelo que refuerza la idea de la incapacidad de los sujetos para sustraerse a los efectos de los medios. Una segunda etapa, que llega hasta principios de la década de los 60, agrupa los trabajos sobre la influencia de las campañas electorales en la opinión pública y los trabajos de Hovland (1954) sobre la influencia de los medios en las actitudes de los soldados en la segunda guerra mundial. Estos trabajos sirven de apoyo a la teoría de los “efectos mínimos” de Klapper (1974), quien considera que la influencia de los medios de masas no es relevante en los cambios de actitudes de los individuos en base al argumento de que estos medios sirven, más que como productores de dichos cambios, como refuerzo de actitudes ya preexistentes.

La tercera etapa que propone McQuail retoma, en cierta medida, la idea inicial de la importante influencia que los medios de comunicación ejercen en las personas. Y lo hace desde el papel de poder seleccionar qué hechos son noticia y cuáles no merecen ese calificativo. El poder de seleccionar la información que poseen los medios, definida como la función de “agenda setting”, - frente a otras funciones que pueden calificarse de más secundarias -, les permiten construir básicamente la imagen de la (su) realidad que se nos va a transmitir y que, en muchos casos, ante la dificultad de verificar las informaciones, vamos a integrar como nuestras. Como señalan Chomsky y Herman (1990), el hecho de controlar lo que las personas piensan acerca de las cosas, está en la línea del planteamiento de “quien controla la información, controla a las personas”. Además, dentro del poder socializador de la televisión, podríamos decir que ésta ha permitido que los Estados Unidos colonicen Europa y también el resto del mundo mediante las “ficciones”, las cuales pueden manifestarse y potenciar una cultura, un sistema de valores, una lengua, una ideología y un estilo de vida determinados: Las series y los telefilmes norteamericanos son un modelo de dichas estrategias.

Por su parte, Gebner, Gross, Morgan y Signorielli (1990), entienden que “la televisión es un sistema centralizado de narrar la historia. Sus dramas, anuncios, noticias y otros programas, llevan un mundo relativamente coherente de imágenes y mensajes comunes a cada hogar televidente... . Trascendiendo barreras históricas de cultura y movilidad, la televisión se ha convertido en la principal y más común fuente de cultura cotidiana de una población diversa y heterogénea”. Los determinantes de esta convergencia son de naturaleza social y responden a unos mecanismos que guardan relación, según Roda

(1990), con los criterios y normas profesionales, con criterios de línea editorial, con la proximidad u oportunidad política y tanto con la búsqueda del interés de la audiencia como con una búsqueda directa de ésta.

Pero la televisión también nos acerca a los problemas de otros grupos, de otros colectivos y de otros pueblos. Nos muestra las respuestas y soluciones que se han dado a problemas similares a los nuestros y, en este sentido, puede generar el sentimiento de participación al permitirnos cierta implicación en los acontecimientos que ocurren fuera de nuestro entorno más cercano. Así, la experiencia ha demostrado que la televisión puede actuar como un elemento “sensibilizador” de los ciudadanos, facilitando la toma de conciencia con relación a determinados temas de interés como son la corrupción política o la contaminación del planeta. En relación con este hecho, Funes (1994) analiza, a través de entrevistas a voluntarios de Amnistía Internacional, el origen de los valores de compromiso y cooperación, encontrando que la educación familiar y escolar tienen un peso importante. Sin embargo, también resulta especialmente relevante el papel que juegan los medios de comunicación como motivadores del primer contacto con la organización para establecer un compromiso. Aún así, según Ferrés (1994), también puede producirse el fenómeno de la “insensibilización” de los televidentes, bien porque se dé una saturación de informaciones, por el hecho de que las informaciones sean irrelevantes o porque se produzca una delegación de responsabilidades en el espectador como reacción defensiva ante la saturación informativa. A este respecto bastaría el dato de que en los últimos 2.500 años, representativos tan solo de la vigésima parte de la existencia de la especie, la población se ha multiplicado por cincuenta, mientras que la expansión de conocimientos e informaciones lo ha hecho por diez millones. De tal manera, el volumen de información ha crecido 200.000 veces más deprisa que la población (Pleton, 1985).

La saturación de informaciones lleva a la desinformación. Y es que las informaciones que se reciben, mayoritariamente, no resuelven los problemas cotidianos, suelen ser irrelevantes y no mejoran nuestra calidad de vida. Ocurre, además, que los problemas de los que se nos informa son, en ocasiones, tan graves, que sobrepasan nuestra posibilidad de intervención personal, produciéndose a la larga una especie de “inmunización” ante estas noticias. En muchos casos, es probable que el hecho de que se produzca una imposibilidad de respuesta, debido a nuestras propias limitaciones, nos exima de responsabilidad. Tal vez por esto se ha dicho que la participación que genera la pequeña pantalla es tan sólo de carácter emocional, una *participación por delegación* en la que cabe la posibilidad de que la participación del espectador, en vez de acrecentarse, disminuya, volviéndose así más pasivo (Colombo, 1976).

También puede hablarse de la televisión como fuente de creación de *modelos de comportamiento* por lo que, y sin ninguna duda, cumplirá un papel fundamental en el ámbito del aprendizaje por modelado simbólico. Como veremos, la mayor parte de las pautas de comportamiento que interiorizamos las personas provienen de experiencias vicarias, de aprendizajes mediatizados y de la observación de los efectos que se derivan del comportamiento de otras personas. En este sentido, las consecuencias de las respuestas observadas - en publicidad, películas, informativos...- pueden funcionar para el individuo como un elemento motivacional, incentivando unos tipos de comportamiento y bloqueando otros. De este modo, los espectadores al observar el comportamiento de los modelos,

podrán anticipar expectativas de beneficios para unos comportamientos y consecuencias negativas para otros.

En síntesis, la televisión socializa reforzando y creando pautas de conducta a partir de las informaciones que proporcionan los comportamientos que realizan los modelos observados y las consecuencias que obtienen. Algunos de los factores estudiados desde la Psicología Social y que se consideran elementos relevantes para conseguir que los procesos de modelado sean eficaces serán:

(a) *La similitud con el modelo*: Las investigaciones han demostrado que, cuando el individuo percibe cierta semejanza con el modelo, la influencia de éste es mayor. Del mismo modo, si una persona recibe la influencia de un modelo tiende a redefinir su propia identidad social, llegando incluso a atribuirse las características estereotipadas del grupo al que pertenece la fuente de influencia (Moscovici, Mugni y Pérez, 1991; Myers, 1995).

(b) *El atractivo del modelo*. Pratkanis y Aronson (1994) llegaron a demostrar que son más persuasivos aquellos comunicadores que resultan agradables al telespectador, por lo que dentro del medio televisivo, el atractivo de los personajes potenciará su credibilidad y su poder de influencia.

(c) *Los refuerzos del modelo*. Las conductas de imitación son más probables si el modelo observado recibe refuerzos. En televisión, los personajes pueden ser reforzados también de forma indirecta, mediante la asociación de sus actitudes y comportamientos con secuencias narrativas positivas.

(d) *La excitación emocional*. Las características propias de la televisión, en cuanto a la producción de emociones, potencian su capacidad socializadora. De esta manera, como señalan Bandura y Walters (1974), la excitación emocional aumenta la probabilidad de que se modifique la conducta social de los observadores y se induzcan valores y pautas de comportamiento.

Finalmente, y a modo de conclusión, podemos afirmar que la televisión realiza una importante función socializadora, en unas ocasiones intencional y en otras involuntaria, y que actualmente lo hace, fundamentalmente, a través del entretenimiento. Los relatos que nos muestra la televisión socializan a partir de los valores, positivos o negativos, que conferimos nos transfieren las “realidades” representadas en la pantalla, y que en muchas ocasiones van a ser interiorizadas con una carga emocional que las dotará de valor y significado.

De algún modo, menospreciamos ingenuamente el poder socializador del entretenimiento, lo cual le hace particularmente eficaz. Es más, según los datos aportados por Urra, Clemente y Vidal (2000), en nuestro país y en gran parte de Europa:

1) Los niños ven la televisión durante bastante tiempo. De hecho, en general se sobrepasa la media de cuatro horas al día, si bien algunos estudios indican que éstos pasan delante del televisor cinco horas. Por tanto, si consideramos que este hecho sucede durante todo el año, verificamos que el niño pasa más horas frente a la “tele” que en el colegio y que interactuando con sus padres.

2) Por otra parte, sin olvidar que las cadenas televisivas descuidan claramente las medidas de protección hacia el menor, y que éstos valoran altamente los dibujos violentos, bastantes niños ven además la televisión a horas de adultos. En consecuencia, visionan

muchos programas pensados y estructurados para adultos, algunos de ellos con excesiva carga de violencia.

Ante estos hechos, y como recomiendan Urra *et al.* (2002), la familia debería ser concienciada sobre la importancia que tiene ver la televisión con los niños, el comentar todo tipo de contenido violento con ellos y el evitar su exposición excesiva a dichos elementos. Puestos a ver la televisión, se debe procurar que siempre exista, bien durante o después, un dialogo de lo que se ha visionado, a) recalcando en ocasiones, como en el caso de los dibujos animados o de muchas películas, que lo que aparece en la pantalla suele ser mentira, y b) especificando, como en el caso de las noticias, que hay hechos que actualmente suceden pero que son reprobables y que nunca deberían pasar. Es importante tener en cuenta que resulta más negativo ocultar al menor la verdad, y que lo verdaderamente educativo es fomentar su capacidad de discernir entre lo que resulta correcto y lo que no. Así, se debería hacerle consciente de que las noticias son noticias por no ser lo normal, es decir, que lo ocasional es el terremoto, el asesinato, el incendio de una casa y propiciar así una vivencia positiva de las intenciones ajenas o lo que es lo mismo, un posicionamiento positivo ante la vida.

Aprendizaje Social: Teoría y Aplicaciones

No es común encontrar en los textos de Psicología Social capítulos que estudien la Socialización y el Aprendizaje Social, aunque podemos afirmar que se trata de temas relevantes para la Psicología pues entendemos que la mayor parte de las conductas de los seres humanos son aprendidas básicamente a través de procesos sociales, concretamente a través de procesos de observación e imitación dentro de una dinámica de interacción social. Aun así, y desde los orígenes de esta ciencia, lo normal ha sido estudiar el tema del aprendizaje desde una perspectiva conductual. Por su parte, cuando la Psicología Social lo ha abordado, ha sido para desarrollarlo prácticamente desde un enfoque cognitivo en exclusiva, debido a que dicha perspectiva prevalecía en su campo de estudio.

De una forma u otra, hemos de considerar la relevancia que adquiere el desarrollo del Aprendizaje Social si entendemos que el comportamiento es, esencialmente, un producto del aprendizaje y no de cuestiones de tipo genético, donde el contexto social que rodea al individuo tiene un peso importante. En este sentido, puede afirmarse que mientras los postulados del condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental explican el aprendizaje desde un plano mecanicista, el aprendizaje por observación e imitación de modelos consigue acabar con los planteamientos reduccionistas anteriores, incorporando simultáneamente a la explicación variables de comportamiento, variables de tipo ambiental y variables cognitivas.

Bandura y la Teoría Cognitivo Social del Aprendizaje

Como se ha comentado, desde los desarrollos conductistas se considera que el aprendizaje puede explicarse, exclusivamente, por condicionamiento clásico e instrumental, sin que aparezca *la imitación* como alternativa explicativa. Sin embargo, el conductismo plantea lagunas y deja problemas sin resolver, lo que le ha ocasionado duras críticas y ataques, fundamentalmente dirigidos hacia su concepción del hombre como un mero reactor a estímulos externos, es decir, que no posee decisión propia sobre el origen de su

comportamiento. Como señala Marín (1998), lo que se cuestiona es la idea de que el individuo tenga capacidad propia para originar su conducta y dirigirla hacia un fin concreto, y en este sentido se entendía que estas teorías descuidaban los determinantes que proceden de las funciones cognitivas propias del individuo.

Bandura, por su parte, ha llegado a primar el proceso de aprendizaje social hasta convertirlo en el agente principal del proceso de socialización, compatibilizando aportaciones de la tradición conductista y cognitiva, convirtiéndose en el autor más representativo del tema que nos ocupa. Así, la posición teórica de Bandura (1987) pretende superar a *los modelos internalistas* (la teoría psicodinámica y de rasgos) y *los modelos situacionistas* (conductismo skinneriano), considerando que el individuo no se encuentra gobernado por fuerzas internas ni determinado por estímulos externos.

La Teoría Cognitiva Social que propone este autor intenta explicar la actividad humana desde *un modelo de reciprocidad "triádica"* en el que la conducta, los factores personales y los acontecimientos ambientales se determinan recíprocamente, partiendo por tanto, de una determinación recíproca entre persona-conducta-ambiente. Se trata de un modelo interaccional de causación donde la reciprocidad no significa simetría en cuanto a intensidad de las influencias ni tampoco queda fijado en el proceso la proporción de las influencias mutuas, sino que la influencia relativa ejercida por los tres grupos de factores que interaccionan se explica en función de una variación acorde con la actividad, el individuo y la situación. Así, esta teoría, desde el momento en que la conducta es suscitada hasta que llega a su expresión final, concede especial atención a una serie de factores personales o procesos particulares que suceden en el individuo, siendo de especial relevancia los que a continuación se detallan:

- *Procesos simbólicos.* Las conductas observadas se representan a nivel interno y se toman esas representaciones como guía de acción conductual. Las personas estamos capacitadas para resolver problemas simbólicamente, puesto que nuestros procesos mentales nos pueden permitir la comprensión y previsión de conductas futuras.

- *Procesos vicarios.* No sólo aprendemos por experiencia directa, de ensayo y error, sino observando la conducta de otros, de modo que los otros funcionan como ejemplos y a través de su observación podemos adquirir nuevos comportamientos.

- *Procesos autorreguladores.* La conducta está también motivada por criterios internos y autoevaluaciones y, por tanto, no exclusivamente determinada por variables externas. Por ello, tenemos capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta y poder manipular determinadas variables ambientales en la dirección adecuada para conseguir la meta anticipada.

El Papel de la Imitación

Cada sociedad establece lo que es susceptible de observación por los miembros más jóvenes a lo largo de su proceso de socialización y, mientras que en las sociedades menos desarrolladas los modelos están próximos al entorno vital del individuo, en sociedades desarrolladas como la nuestra, los avances tecnológicos hacen posible la observación de modelos lejanos en el espacio y en el tiempo, sin dejar por ello de ejercer su influencia sobre las personas. De hecho, como señala Reichard (1938), en muchas culturas, y también

en la occidental, “los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer”. Es más, para Bandura (1982), *la imitación* es una modalidad necesaria de aprendizaje, ya que “si el único aprendizaje posible fuera el que se da a través de las consecuencias de los ensayos y errores, las perspectivas de supervivencia serían escasas...”.

Así, y teniendo en cuenta los procesos señalados en el apartado anterior, entendemos que, en gran medida, el aprendizaje es una actividad de procesamiento de información a partir de su transformación en representaciones simbólicas que sirven de guía para el comportamiento. Según Bandura, en *el aprendizaje por imitación*, el modelo es fuente de información, interviniendo básicamente a lo largo de todo el proceso: *a) procesos de atención; b) procesos de retención; c) procesos de producción; d) procesos de motivación*. Según Leyens (1982), “mientras la atención y la retención afectan esencialmente a la adquisición, la reproducción motriz y la motivación intervienen sobre todo a nivel de rendimiento”.

- **Atención.** Para que un individuo aprenda no es suficiente con la mera exposición del modelo, sino que es también necesario que se le preste atención y que se extraigan las consecuencias de su comportamiento a través de la observación. Se trata, por tanto, de un proceso adaptativo pues confiando en la conducta de los modelos, el individuo puede actuar de forma adecuada en cada situación sin tener que descubrir en cada momento qué conducta es la acertada y adecuada socialmente. Son diversos los factores que influyen en la atención, los cuales dependen principalmente de *los atributos del modelo* (posición social, competencia, poder, interés, atractivo, valor afectivo...), *los atributos del observador* (capacidades y tendencias perceptivas, nivel de activación, preferencias...) y *del valor funcional de la conducta modelada*.

- **Retención.** Las actividades modeladas no pueden influir en el individuo si éste no las recuerda. Si una conducta observada quiere ser reproducida en ausencia del modelo, es necesario que quede simbólicamente en la memoria ya que, si esto no sucede, las influencias pasadas no adquirirán grado de permanencia. Las transformaciones simbólicas favorecen el aprendizaje por observación ya que, mediante los símbolos, las experiencias de modelado se retienen en la memoria, proceso denominado *codificación simbólica*. Para Bandura, el aprendizaje por observación se apoya en *dos sistemas de representación: imágenes y símbolos verbales*. De esta forma, los estímulos modeladores dan lugar a imágenes, más o menos duraderas, de las secuencias observadas y que el sujeto puede evocar. La representación verbal implica la codificación por el sistema verbal del material observado y facilita la rapidez y la retención prolongada de todo aprendizaje observacional.

Además de la influencia de la codificación simbólica, los procesos de retención se ven favorecidos por *la repetición de los hechos o conductas del modelo observado y por las habilidades cognitivas del observador*.

- **Producción.** El tercer componente del modelado comprende la conversión de las concepciones simbólicas en acciones adecuadas, lo que supone analizar los *mecanismos conceptuales y motores de la ejecución*. La conducta modelada es, en gran parte, aprendida de forma simbólica antes de ser ejecutada y, por tanto, la emisión de respuestas implica principalmente un proceso de reproducción de la concepción cognitiva de la acción. El

grado de aprendizaje depende, entre otros factores, del grado de desarrollo físico y la capacidad de retroalimentación informativa.

Por lo que respecta a la ejecución modelada de la acción, el sujeto después de comprobar las diferencias entre su representación simbólica y su ejecución, puede perfeccionar la conducta aprendida mediante correcciones de los intentos preliminares perfeccionando sus acciones a través de los procesos autorreguladores constituidos por el feedback de su propia conducta.

- **Motivación.** La teoría del aprendizaje distingue entre adquisición y ejecución. Es un hecho el que las personas no realizan todo lo que aprenden. Las discrepancias entre aprendizaje y ejecución se producen con mayor frecuencia cuando la conducta adquirida tiene escaso valor funcional o comporta un elevado riesgo. De este modo, cuando la conducta modelada comporta resultados valiosos para el individuo tiene mayor probabilidad de manifestarse que aquella cuyos efectos son negativos, o bien carezca de gratificación alguna. Los criterios personales de conducta, además de aquellas conductas que parecen resultar eficaces para los demás, representan otra fuente de motivación.

En general, las personas realizan actividades que comportan autosatisfacciones y rechazan las que les desagradan personalmente. Concretamente, la ejecución de la conducta aprendida está influida por tres tipos de incentivos:

a) *Motivadores directos:* Este tema ha tenido especial importancia en el desarrollo de la tradición del condicionamiento instrumental, al explicar la conducta en función de sus consecuencias (Skinner, 1953). Pero frente a los planteamientos operantes, para la teoría del aprendizaje social los resultados influyen en la conducta, en gran parte, por su valor informativo, originando expectativas de que se producirán determinados resultados, anticipando premios y castigos. Así, frente a las consecuencias reales, las consecuencias verdaderamente influyentes son precisamente las anticipadas, es decir, las representadas cognitivamente.

Es necesario tener en cuenta que en el aprendizaje social el refuerzo no es una condición necesaria para que se realice una conducta, sino una condición que puede facilitar el proceso, ya que se considera que existen otros factores, además de las consecuencias derivadas de las respuestas del individuo, que pueden influir para que la persona en su proceso de aprendizaje (Bandura, 1974, 1982). No obstante, aunque este autor sugiere que el aprendizaje por imitación puede ocurrir sin refuerzo, éste sí aumenta la probabilidad de emisión de una conducta.

b) *Motivadores vicarios:* La motivación vicaria se produce cuando un observador modifica la conducta después de haber observado cómo otros individuos han sido motivados al realizarla. Al observar que determinadas conductas de los demás consiguen éxito, aumenta la tendencia del observador a realizar una pauta comportamental parecida (reforzamiento vicario), mientras que si observa castigos ocurrirá lo contrario (castigo vicario). Del mismo modo la observación de una conducta socialmente indeseable, que no vaya acompañada de consecuencias negativas, puede llegar a imitarse si no se perciben riesgos. Más importante aún puede resultar el hecho de que la observación de las consecuencias de la conducta de otros determine en parte la fuerza y las propiedades funcionales de los reforzadores externos. El valor de un incentivo depende mucho de su

relación con otros incentivos, y no únicamente de sus cualidades intrínsecas. El *reforzamiento vicario* cumple, por tanto, una serie de funciones como son:

1) *Función informativa*. Las consecuencias de la respuesta de los demás proporcionan a los observadores información acerca de los tipos de acciones que es probable que se recompensen o castiguen. Y, en este sentido, se debe tener en cuenta que una misma conducta puede tener consecuencias notablemente distintas en función de las situaciones en las que se manifiesta, de las personas a las que se dirige, y del momento en que se realiza.

2) *Función motivacional*. Un motivador importante es la observación de los refuerzos que reciben las otras personas con la ejecución de sus conductas, de manera que si el modelo es reforzado se crea la expectativa de recibir también refuerzo al realizar una conducta similar.

3) *Función de aprendizaje emocional*. En la observación del modelo se recoge también información sobre sus reacciones emocionales en función de la motivación recibida, lo que actúa como facilitador del aprendizaje.

4) *Función valorativa*. Se refiere al mantenimiento o modificación de los valores del observador en función de los refuerzos que recibe la conducta modelada.

5) *Función de influencia*. En el proceso de modelaje también se observan las respuestas del modelo como consecuencia del trato al que es sometido, actuando como factor importante de influencia en el aprendizaje.

c) *Motivaciones auto producidas*: La conducta de las personas no depende solamente de acontecimientos externos. Las personas son agentes causales de su actividad porque, entre otras cosas, la mayoría de las influencias externas afectan a la conducta mediante procesos cognitivos del sujeto. Así, en el proceso autorregulativo, los individuos dirigen, mantienen y modifican su propia conducta y se aplican a sí mismos recompensas cuando su comportamiento se ajusta a las normas prescritas de forma personal. Es decir, actúan autoimponiéndose determinadas normas conductuales y suministrándose refuerzos y castigos en función de sus propias acciones.

De este modo, podemos concluir que los criterios de conducta que determinan las respuestas autorreforzantes pueden establecerse bien mediante la enseñanza bien mediante el moldeado. Por una parte, los adultos, padres o educadores, se sienten más o menos satisfechos de lo que los niños realizan en función de unos criterios con los que evalúan sus comportamientos y que determinarán si los alaban o recriminan, los premian o los castigan. Los propios niños, por otra parte, se autocriticarán o autoalabarán según el ajuste de su conducta a los criterios recibidos del exterior. En suma, se hace necesario reforzar la idea de que la teoría del aprendizaje social es de enorme utilidad para tratar de predecir ciertas conductas humanas y, por lo tanto, también capacitará para poder cambiarlas con mayor eficacia, lo cual es la tarea fundamental de los procesos educativos. Es más, la mayoría de los padres y muchos educadores emplean de vez en cuando, deliberada o inconscientemente, distintos métodos para modificar respuestas sociales. Pero, también es verdad, que casi nunca programan ni planifican la distribución de refuerzos, ni seleccionan cuidadosamente los modelos que los niños han de observar. Además, podemos decir, que los modelos que presentamos los adultos, en muchos casos, están en desacuerdo con las enseñanzas que queremos transmitir.

Resumen

- ✓ Socialización es el proceso de adquisición de los hábitos, valores y motivos que convierten a la persona en un miembro productivo de su cultura.
- ✓ Desde la perspectiva biológica, la herencia de la especie proporciona mecanismos de adaptación social (como el sistema de apego).
- ✓ Desde la perspectiva sociocultural, la persona debe aprender los significados y costumbres de su grupo, asimilando los modelos culturales.
- ✓ Socialización primaria o enculturación es la que se desarrolla en los grupos primarios, siendo de tipo afectivo y completada por la escuela.
- ✓ La socialización secundaria o aculturación se desarrolla en los grupos secundarios (escuela e instituciones).
- ✓ El fatalismo y la cultura de la pobreza latinoamericana se pueden concebir como una socialización en una cultura colectivista y jerárquica, en una sociedad de recursos escasos y desiguales y con una posición social de bajo estatus.
- ✓ El aprendizaje social se basa en la atención, retención, reproducción y ejecución de conductas observadas en modelos similares, atractivos y exitosos.
- ✓ La educación formal es la que se realiza en la escuela.
- ✓ La educación colectivista (Asia, Africa, América Latina) enfatiza la armonía grupal y el castigo público (estilo normativo autoritario). En la escuela individualista se da una mayor aceptación de la confrontación y la recompensa privada (estilo permisivo o autoritativo).
- ✓ Los estudiantes colectivistas intervienen menos en clase y su educación está orientada a formarles en cómo hacer las cosas correctamente y a enseñarles su lugar en la sociedad. A los individualistas se les enseña cómo aprender y cómo reforzar la auto-estima.
- ✓ La educación de culturas femeninas, como las escandinavas, enfatiza la adaptación social, no hay competición, conflictos ni premios individuales - refuerza un estilo cooperativo de modestia personal -.
- ✓ La educación de culturas masculinas, como las anglosajonas (EE.UU., p. ej.), enfatiza el triunfo académico, la competición, predominando la norma de “ser el mejor” y dándose los premios públicos a los mejores. Es decir, se refuerza un estilo competitivo de enaltecimiento de la autoestima.
- ✓ La educación en culturas igualitarias (escandinavas, anglosajonas) se orienta a transmitir información "objetiva" y reforzar la independencia. Un trato igualitario es normativo y se premia la participación.
- ✓ La educación en culturas de alta distancia jerárquica (Europa francófona, América Latina y Europa Este, Asia y Africa) se personaliza en el profesor, que transmite una verdad carismática. El trato entre estos y los alumnos es cercano y desigual, reforzándose la dependencia - se respeta al profesor y se premia la acomodación del alumno -.
- ✓ Los niños pasan más horas frente a la TV que en el colegio y que con sus padres. Ver y comentar con ellos los programas es esencial para su socialización.