



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Pallarés Piquer, Marc

Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 23, enero-junio, 2014, pp. 231-252

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029519011>

- 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

MEDIOS DE COMUNICACIÓN: ¿ESPACIO PARA EL OCIO O AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA?

MASS MEDIA: SPACES FOR LEISURE OR SOCIALIZATION AGENTS IN ADOLESCENCE?

MEIOS DE COMUNICAÇÃO: ¿ESPAÇO PARA O LAZER OU AGENTES DE SOCIALIZACIÓN NA ADOLESCENCIA?

Marc Pallarés Piquer

UNIVERSITAT JAUME I, ESPAÑA

RESUMEN: Las tecnologías de la información y de la comunicación están transformando nuestras maneras de vivir y nuestros modos de relacionarnos. Condicionan tanto la vida de los individuos como la sucesión de los fenómenos sociales. En la última década, se han convertido en fuente de estrategias simbólicas para los sectores más jóvenes de la sociedad. El objetivo de este artículo es analizar el impacto que estas estrategias tienen en el alumnado de 11 a 14 años, en su proceso de socialización; los agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento. A partir de una muestra de 846 estudiantes, pertenecientes a centros situados en contextos geográficos diferentes, se han investigado dos variables, con un índice de consistencia de Cronbach de 0,918: la primera analiza los factores de la implicación del alumnado, es decir, las variables psicoeducativas producidas en su proceso de compromiso personal y en su desarrollo psicosocial. La segunda determina la jerarquización de aquellos agentes que ejercen un papel socializador sobre este alumnado. El artículo ha llevado a cabo una presentación sintética de algunos marcos de interacción entre individuos y grupos que posibilitan las nuevas tecnologías. Los resultados ponen de manifiesto que los medios de comunicación han desplazado a las familias y a los propios centros educativos como ejes de socialización principales.

PALABRAS CLAVE: Socialización; adolescentes; educación secundaria; familia; medios de comunicación.

ABSTRACT: The information and communication technologies are transforming our ways of living and our ways of being related with each other. They condition both the lives of individuals and the occurrence of social phenomena. In the last decade, have become a source of symbolic strategies for the younger sectors of society. The aim of this paper is to analyze the impact that these strategies have on 11 to 14-year-old students; socialization agents are those responsible for transmitting norms, values and behaviour models. From a sample of 846 students, who belong to schools situated in different geographical contexts, two variables have been researched into, with a Cronbach's consistency index of 0,918: the first one analyzes the students' implication factors, that is to say, the psychoeducational variables produced in their process of personal commitment and in their psychosocial development. The second one determines the organization into a hierarchy of those agents which play a socializing role on these students. Is an outline of some frames of interaction among individuals and groups that enable new technologies. The results highlight the fact that mass media have took over from families and schools themselves as focal socialization points.

KEYWORDS: Socialization; adolescents; secondary education; family; mass media.

RESUMO: Tecnologias de informação e comunicação estão transformando nossos modos de vida e de nossas maneiras de se relacionar. Elas afetam tanto a vida dos indivíduos e a sucessão dos fenômenos sociais. Na última década, mais jovem da sociedade tornaram-se fonte de estratégias simbólicas para setores. O objetivo deste artigo é analisar o impacto dessas estratégias em estudantes de 11 a 14 anos, em seu processo de socialização; agentes de socialização são responsáveis pela transmissão de normas, valores e modelos de comportamento. Partir de uma amostra de 846 alunos, pertencentes aos centros localizados em diferentes contextos geográficos, investigou duas variáveis, com um índice de consistência de Cronbach de 0,918: a primeira examina os factores do envolvimento dos alunos, ou seja, a variável psico-educativa produzida em seu processo de compromisso pessoal e o seu desenvolvimento psicossocial. O segundo determina o ranking desses agentes que um papel de socializar este aluno. O artigo tem realizado uma apresentação sintética de alguns quadros de interação entre indivíduos e grupos que permitem novas tecnologias. Os resultados destacam que os meios de comunicação mudaram para as famílias e centros educacionais como eixos principais de socialização.

PALAVRAS-CHAVE: socialização; adolescentes; escola; família; meios de comunicação.

Introducción

Los agentes de socialización se encargan de transmitir modelos y pautas de comportamiento; son muy diversos y actúan en función de una serie de normas y de conductas alrededor de las que suele producirse un consenso entre los diferentes ámbitos de la sociedad. Pero también pueden interferir entre sí transmitiendo contenidos que ejemplifiquen la pluralidad de valores y opiniones de esa sociedad, puesto que no resulta sencillo consensuar la socialización como un proceso vertebrado y homogéneo (Villarroel, 1990).

Entendemos la socialización como un proceso dinámico y permanente de adecuación de lo individual a lo social; este posicionamiento es crucial si pretendemos determinar los parámetros mediante los cuales las prácticas de los agentes repercuten en los resultados socializadores (Rodríguez, 2010). Dentro de los agentes de socialización, la familia es el más importante (García Calvo, 2005; Rodríguez Pérez, 2007), no solo por ser el primero que interviene en la vida de los niños y niñas sino porque deviene el puente entre ellos y la sociedad en la que viven. Es la familia la que socializa de una manera más precoz a los niños y quien les ofrece la posibilidad de asimilar los elementos básicos de la sociedad así como el desarrollo de los fundamentos de su futura personalidad (Miller, 1995). La familia es el primer grupo social en el que el niño se mueve y, por lo tanto, las pautas de relación social iniciales las adquiere aquí bajo una gran presión afectiva (Yubero, Bodoque y Larrañaga, 2006).

La familia no es únicamente un colectivo de personas que comparten vínculos de sangre, es también un grupo donde las relaciones entre sus miembros tienen un profundo carácter emocional, y son estas relaciones las que marcan la diferencia respecto de otra clase de grupos (Crespo, 2011). Así, todas aquellas reacciones emocionales insertas en el contexto familiar son mecanismos de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de una familia (Martínez, 2003).

Varias investigaciones (Olweus, 1998; Rojas Marcos, 1998) han demostrado la importancia de las relaciones familiares, dado que una relación negativa en la familia, en muchas ocasiones, puede derivar en comportamientos antisociales por parte de los hi-

Introduction

Socialization agents deal with transmitting patterns and behavioural guidelines; they are diverse and act according to a series of rules and conducts around which a consensus among the different spheres in society often occurs. They can also interfere among themselves transmitting contents which exemplify the plurality of values and opinions in that society, as it is not easy to reach an agreement in socialization as a structured and homogeneous process (Villarroel, 1990).

We understand socialization as a dynamic and permanent process so that individual matters adapt to the social ones; this point of view is crucial if we try to determine the parameters through which the agent practices influence the socializing results (Rodríguez, 2010). Among socialization agents, family is the most important one (García Calvo, 2005; Rodríguez Pérez, 2007). Not only because it is the first one which acts on children's life, but also because it becomes a bridge between them and the society they live in. It is family who socializes children in first instance and who offers them the possibility of assimilating the basic elements in society and also the development of their future personality fundamentals (Miller, 1995). Family is the first social group in which child moves, consequently his/her initial guidelines for social relationships are acquired here under a big affective pressure (Yubero, Bodoque, & Larrañaga, 2006).

Family is not only a group of people who share blood bonds, it is also a group where relationships among their members have a deep emotional nature. These relationships establish the difference with respect to other kind of groups (Crespo, 2011). Thus, all those emotional reactions inside family context are feedback devices for behaviours that members of the family await (Martínez, 2003).

Several studies (Olweus, 1998; Rojas Marcos, 1998) have shown the importance of family relationships, as a negative relationship in the family, may derive in many occasions into antisocial behaviours on the children's part, such as violent situations, loss of interest in studies, etc. (Bas and Pérez Guzmán, 2010). For this reason, family is an essential⁷ element for any child, as:

jos, tales como situaciones de violencia, pérdida de interés hacia los estudios, etc. (Bas y Pérez Guzmán, 2010). Es por ello que la familia es un elemento fundamental¹ para cualquier niño o niña, ya que:

Un entorno familiar entrañable se convierte en un ámbito protector y estimulante que nutre las semillas de la felicidad: la autoestima, el optimismo, la sensación gratificante de pertenencia a un grupo, el placer del juego en equipo, el sentido de hermandad y a empatía o la aptitud para ponernos con afecto y comprensión en las circunstancias ajenas (Rojas Marcos, 2000, p. 158).

Conviene tener presente que, cuando nacemos, no disponemos de la facultad de “ser sociales” como algo innato (Giddens, 1995). Sin embargo, sí que disponemos de la capacidad que nos permite llegar a serlo (Cánovas y Sauquillo, 2009), es decir, de la posibilidad de llevar a término un aprendizaje social mediante lo que se denomina proceso de socialización, que “irá revertiendo en cada uno de nosotros como verdaderos protagonistas de dicho proceso” (Cánovas y Sauquillo, 2009, p. 204). De esta manera, podemos entender el proceso de socialización como aquella etapa que implica unos aprendizajes y adaptaciones que nos permiten interiorizar los elementos sociales y culturales del medio y que, más pronto o más tarde, integramos en las dimensiones de nuestra personalidad condicionados por la tutela y la experiencia de aquellos agentes de nuestro entorno que hemos considerado como significativos.

A través del proceso de socialización los individuos nos vamos adentrando en el entramado social de nuestro alrededor, asimilando aquellos modelos de conducta, costumbres y valores imprescindibles para poder desarrollarnos en un contexto concreto (Palou, 2004); es por ello que el objetivo final de la educación debería ser precisamente ir configurando ese ser social en cada uno de nosotros (Durkheim, 1976).

El proceso de socialización está relacionado con aspectos tales como la subjetividad, las ideas mentales previas y los grupos de pertenencia (Escámez y Ortega, 1986). Con todo, hay que tener presente que la conceptualización del término “socialización” ha ido redirigiéndose cada vez más hacia la consideración activa de cada persona (Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A., 2004) y, por lo tanto, “hay que entenderlo como un proceso bidireccional, pues el

A lovable family environment becomes a protective and stimulating space which feeds happiness seeds: self-esteem, optimism, a gratifying feeling for belonging to a group, the pleasure of the team game, the sense of brotherhood and an empathy or attitude to place in others’ circumstances with affection and understanding (Rojas Marcos, 2000, p. 158).

It is convenient to bear in mind the idea that when we are born we do not have the ability of ‘being social’ as something innate (Giddens, 1995). Nevertheless, we have the capacity which allows us to become so (Cánovas and Sauquillo, 2009), that is, the possibility to accomplish a social learning by means of what they call socialization process. “It will have an impact on each of us as true actors in that process” (Cánovas and Sauquillo, 2009, p. 204). That way, we can understand the socialization process as that stage which implies learning and adaptations which let us internalize the social and cultural elements of the environment and which sooner or later we integrate in our personality dimensions, conditioned by the responsibility and experience of those agents in our environment that we have considered significant.

Through the socialization process we individuals go into our surrounding social framework, assimilating those conducts, customs and value patterns which are essential to be able for us to develop in a specific context (Palou, 2004); for that reason the final educational objective should be that of shaping that social being inside ourselves (Durkheim, 1976).

The socialization process is related to issues such as subjectivity, initial mental ideas and the belonging groups (Escámez and Ortega, 1986). With all that, we must bear in mind that the conceptualization of the term ‘socialization’ has gradually increased its readdressing towards the active consideration of each person (Blumenfeld, Fredricks & Paris, 2004). Consequently, ‘we have to understand it as a bidirectional process because at the same time, the social agent is a social construction and it constructs society; it is its own reality agent’ (Cánovas & Sauquillo, 2009, p. 204).

It is besides specially relevant to accept that mass media and digital era have become a stopless source of symbolic resources for young pe-

agente social es al mismo tiempo una construcción social y construye la sociedad; es agente de su propia realidad” (Cánovas y Sauquillo, 2009, p. 204).

Es de especial relevancia, además, aceptar que los medios de comunicación y la era digital se han convertido en una fuente imparable de recursos simbólicos para los jóvenes; esta capacidad socializante debería convergir con los intereses de la escuela, que debe dar una respuesta en forma de innovación que permita canalizar aquellas representaciones absorbidas por los niños, y transformarlas en objetivos y en contenidos didácticos. Argumentaba Mead (1990) que los más jóvenes son un marco de referencia de los cambios sociales, puesto que se apropian de todo lo nuevo de cada época. Seguramente es por este motivo que entre las generaciones más jóvenes y los medios de comunicación deviene una sinergia prácticamente “simbiótica” (Pindado, 2010, p. 72). Resulta evidente que los jóvenes viven sumergidos en un mundo electrónico y mediático que da sentido a sus vidas (Rodríguez, 2012). Recordando a Platón, podemos afirmar que viven su día a día en algo así como una cueva mediática y electrónica (Pindado, 2010).

1. Antecedentes

Entre las primeras investigaciones que estudiaron aspectos relacionados con los modelos de socialización y la implicación escolar del alumnado encontramos el *modelo de participación-identificación* de Finn (1989), que explica que la implicación del alumnado respecto a su centro educativo viene determinada por dos factores: uno conductual y otro psicológico. El *conductual* hace referencia a su participación en el centro (asistencia a las actividades extraescolares, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional tiene relación con la *identificación* con el centro (tanto la identificación con el centro propiamente dicha como el sentimiento positivo de pertenencia a él).

Estos dos factores son los que, en mayor o menor medida, posibilitan que:

- a. Las experiencias afectivo-emocionales y los contenidos didácticos que el niño recibe de la escuela se conviertan en un agente de socialización (es decir, son los factores que mediarán en los procesos cognitivos del niño para analizar los

oportunidades; this socializing ability should converge the school interests, which must respond in an innovation way which may allow guiding all representations absorbed by children and transform them in objectives and teaching contents. Mead (1970) defended that the youngest people are a reference framework for social changes because they take everything new in each time/epoch. This is certainly the reason why there is a merely ‘symbiotic’ synergy between the youngest generations and mass media (Pindado, 2010, p. 72). It seems evident/obvious that youngsters live immersed in an electronic and media world and that gives meaning to their lives (Rodríguez, 2012). Recalling Platon we could state/declare that they live day-to-day in a kind of media and electronic cave (Pindado, 2010).

1. Precedents

Among the early research that studied aspects related to socialization patterns and student engagement with school we can find Finn’s participation-identification model (1989). It explains that student’s involvement in her school centre is determined by two factors: a behavioural one and a psychological one. The behavioural one refers to his/her participation at school (after-school activities attendance, relationship with colleagues); the psychological or affective factor relates to identification with the school centre (concerning both: identification with the centre and the positive feeling of belonging to it).

These two factors enable, in a greater or lesser extent, the following:

- a. Affective-emotional experiences and teaching contents the child receives at school become a socialization agent (that is, they are the factors which intervene in the child’s cognitive processes to analyse the facts and knowledge

hechos y los saberes generando unas visiones en función de las cuales reinterpretará el mundo). O, por el contrario:

b. Todo aquello que se le transmite desde la escuela no se termina de concretar en ideas ni en contenidos que se pueda considerar como agentes de socialización.

Williams (2003) presentó una investigación sobre el estudio de PISA 2000 ("Student engagement at school a sense of belonging and participation") donde analizó el interés del alumnado respecto a la escuela y la relevancia de la implicación y el compromiso de los estudiantes europeos en la optimización de los resultados escolares; también investigó la disminución de esta implicación en aquellos casos en los que el alumnado ya no percibe a la institución escolar como un agente de socialización significativo; y, por último, indagó en la significación del papel del profesorado en la creación del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes.

Finn y Voelk (1993) desarrollaron un estudio extenso para determinar las características de la escuela relacionadas con la implicación de los estudiantes y Lee y Smith (1993) se marcaron como objetivo averiguar las consecuencias que conllevan todos los tipos de reestructuraciones que se llevan a cabo en los centros de enseñanza secundaria.

Pero, tal y como se ha indicado en la introducción, conviene tener presente que, en la vida de los niños, la familia ha sido el primer lugar de socialización, puesto que "es en la familia donde se adquieren los valores, que permitirán analizar el mundo exterior, si bien la incorporación a otras estructuras sociales (escuelas, centros recreativos, grupos de amigos, iglesias, asociaciones, etc.), y la influencia de los medios de comunicación² social (TV, Internet,...) también contribuirán a su socialización" (Bas y Pérez de Guzmán, 2010).

Es por ello que un estudio como el que aquí se presenta, que trata tanto de determinar la implicación del alumnado en su acción educativa como también de detectar aquellos ámbitos que se erigen en sus principales agentes de socialización, debe tener presente investigaciones como las de Bolívar (2006), Flaquer (2000) y Meil (2006), que han constatado los diferentes cambios producidos en la sociedad española en las últimas décadas y sus consecuencias

that generate views through which he will interpret world. Or, on the contrary:

b. Everything he is transmitted at school does not entirely settled on in ideas or contents which may be considered socialization agents.

Williams (2003) presented some research about the PISA 2000 ("Student engagement at school a sense of belonging and participation") study where he analysed the student's interest in school and the relevance of European students' engagement and commitment in school result optimization; he also investigated the decrease of this engagement in those cases in which students do not perceive the school institution as a significant/meaningful socialization agent; and finally he investigated the meaning of teacher role in creating the belonging feeling in his/her students.

Finn y Voelk (1993) developed an extensive study to determine school features related to students' engagement and Lee and Smith (1993) set their objective in finding the consequences due to all kinds of restructuring carried out in high school centres.

But as indicated in the introduction, it is advisable to bear in mind that, in children's life, family has been the first socialization place because 'it is inside the family where values are acquired which allow analysing the outer world, although the incorporation of other social structures (school, leisure centres, groups of friend, churches, associations, etc.), and mass media influence⁸ (TV, internet...) will also contribute to their socialization' (Bas y Pérez de Guzmán, 2010).

It is for that reason that a study like the one presenting here, which deals with both determining the students' engagement in their educational action and also detecting those fields which establish their main socialization agents, must bear in mind research as that by Bolívar (2006), Flaquer (2000) and Meil (2006), which has validated the different changes produced in Spanish society in the last decades and their consequences in our students' value system and everyday life rules.

Such changes, for authors as Delgado (2008), resulted in some families delegating school functions which should correspond to them: some families grant the academical institution the function

en el sistema de valores y de normas de la vida cotidiana de nuestro alumnado.

Y tales cambios, para autores como Delgado (2008), han hecho que en ocasiones algunas familias deleguen en la escuela funciones que, en realidad, les corresponderían a ellas: algunas familias otorgan a la institución escolar la función de educar a los niños no solo en la capacidad de asimilar contenidos didácticos y saberes sino también en la de interpretar patrones de comportamiento sociales que recodifiquen su vida, y en la capacidad de creación de mecanismos que les permitan reinterpretar todo lo que les rodea.

2. Objetivos

La función socializadora de la familia ha ido menguando progresivamente (Álvarez, 1999) y, de esta manera, “los sistemas educativos van convirtiéndose en sistemas abiertos que no se reducen ya únicamente al manejo, circulación y procesamiento de un tipo especial de información que produce conocimiento” (Novo, Marpegan y Mandón, 2002, p. 53).

En este contexto social, hay un par de cuestiones que son fundamentales; por un lado, desde diferentes sectores surgen una serie de dudas sobre si las familias y los centros escolares están educando adecuadamente a los niños (Bas y De Guzmán, 2010); por el otro, se pone en duda la idea tradicional según la cual la familia y la escuela son los principales agentes de socialización (Pindado, 2010; Pulido, 2007; Cánovas y Sauquillo, 2009). Desde esta segunda postura, se argumenta que los medios de comunicación y tecnológicos han pasado a ser los agentes más relevantes a la hora de socializar a los más jóvenes:

Los medios se han convertido en los principales agentes socializadores. Si en otros tiempos la familia estaba en la capacidad de proteger a su descendencia de los efectos deletéreos de la sociedad, hoy día, tanto ésta como la institución escolar deben afrontar la sistemática y desigual competencia de los *mass media* en tanto que difusores de conocimientos, valores y proveedores de modelos (Pulido, 2007, p. 436).

La presente investigación pretende analizar si la familia y los centros educativos continúan siendo

of educating children not only in their skill to assimilate educational contents and knowledge, but also of interpreting social behavioural patterns which may re-codify their life, and in their skill to create devices which allow them reinterpret everything around.

2. Aims

The socializing function of the family has been declining gradually (Alvarez, 1999) and, in this way, “educational systems are becoming open systems that are not only reduce to the handling, movement and processing of a special type of information which produce knowledge” (Novo, Marpegan & Bossy, 2002, p. 53).

In this social context, there are a couple of issues that are critical; on the one hand, from different sectors it raises a number of questions about whether families and schools are educating children properly (Bas & De Guzman, 2010), on the other hand, it is questioned the traditional idea that family and school are the main agents of socialization (Pindado, 2010; Pulido, 2007; Canovas & Sauquillo, 2009). From this second idea, it is argued that media and technology have become more relevant agents when socializing the youngest:

The media have become major socializing agents. Whereas at one time the family had the ability to protect their offspring from the deleterious effects of society, today, both society and the school should face the systematic and unequal competition of the mass media as a diffuser of knowledge, values and model providers (Pulido, 2007, p. 436).

This research aims to analyze if the family and schools still remain the most important socializing agents in preadolescence. For this reason, we have

los agentes de socialización más importantes en la preadolescencia. Para ello se ha contado con una muestra de 846 jóvenes pertenecientes a centros de educación públicos y concertados de las provincias de Castellón y Valencia, 431 niñas (50,9%) y 415 (49,1%) niños, de edades comprendidas entre los 11 y los 14 años. La media es de 12,7 años.

El objetivo de la investigación se enmarca dentro de la búsqueda de información que pueda confirmar o que nos lleve a poder matizar las dos afirmaciones siguientes:

- “Los alumnos hoy aprenden contenidos y significados a través de los medios de comunicación, más allá del docente, que ya no es el agente principal de socialización” (Jacquinot, 2003, p. 45).
- “El que la familia y el grupo de iguales sean los agentes sociales de referencia, ¿desmitifica el poder socializante de los medios? Es difícil decirlo. Los datos sugieren que el imaginario de niños y jóvenes actuales se haya repleto de símbolos y representaciones cuyo origen se halla en los medios. Pero el modo en que esas representaciones se hallan presentes en su vida cotidiana y afectan a su concepción de la realidad precisa de investigaciones más profundas” (Pindado, 2010, p. 85)

En una investigación reciente llevada a cabo en diferentes países, y con una muestra de más de mil jóvenes, Moeller, Powers y Roberts (2012, p. 48) concluyeron que “los medios de comunicación, especialmente los teléfonos móviles, se han convertido literalmente en una extensión de los mismos jóvenes, en parte integral de su identidad personal”. La investigación que aquí se presenta pretende determinar qué ámbitos de la vida de nuestros adolescentes se han convertido en elementos capaces de forjar la capacidad, la confianza y el compromiso necesarios para ser sus agentes de socialización más importantes. De hecho, ya en la década de los 70, Husen (1971, p. 73) pronosticaba que en el futuro:

Junto a la escuela institucional, tenemos los grandes principales de influencia cultural de la nueva era: los medios de comunicación de masas. Antes de que transcurra mucho tiempo, es probable que el alumno medio, en el hogar, escuchará la radio o verá la televisión, por lo menos, durante el mismo tiempo que observa o escucha al profesor en la escuela.

studied a sample of 846 young people from public education institutions and private schools (which receive a state subsidy) from the provinces of Castellón and Valencia, 431 female students (50.9%) and 415 (49.1%) male ones, aged between 11 and 14. The average is 12.7 years old.

The aim of this research is part of the study for information that can confirm or to take us to refine the following two statements:

- “Today students learn content and meaning through the media, the teacher is no longer the primary agent of socialization (Jacquinot, 2003: 45).
- “The family and the peer group are reference social agents, does it demystify the socializing power of the media? It’s hard to say. The data suggest that the imagination of children and young people today is full of symbols and representations whose origin is the media. But the way in which these representations are present in their daily lives and affect their conception of reality requires some deeper research “ (Pindado, 2010, p. 85)

In a recent study conducted in different countries, and with a sample of over a thousand youngsters, Moeller, Powers and Roberts (2012, p. 48) concluded that “the media, especially mobile phones, have become literally an extension of the same young people, as integral part of their personal identity”. The research presented here aims to determine which areas of the lives of our teenagers have become elements able to build the mental ability, confidence and commitment needed to be their most important socializing agents. In fact, already in the 70s, Husen (1971 p. 73) predicted that in the future:

Together with the institutional school, we have the great major cultural influence of the new era: the mass media. Not long from now, it is likely that the average student, will listen to the radio or watch television at home, at least, during the same time he will watch or listen to the teacher at school.

This fact, which was pointed in the 70s, in the current socio-educational context, is explained in the following way:

Esta circunstancia que se apuntaba en la década de los 70, en el contexto socioeducativo actual, se explica así:

Los cambios provocados por la Sociedad Informacional en las dinámicas sociales están configurando una nueva cultura que afecta a la escuela, pues en ella conviven personas interactuando con las tecnologías de forma diferente. Por un lado, el profesorado que adopta unas herramientas a instancias de los programas institucionales en las que no ha sido socializado, y, por otro, el alumnado, perteneciente a la *generación net*, que ha crecido en un entorno digital apropiándose de las tecnologías de forma natural (Segovia, Mérida, González y Olivares, 2013, p. 2)

Así pues, la finalidad de la investigación es intentar determinar si los diferentes cambios socioeconómicos en las familias han minorizado su acción como eje de socialización primario y hegemónico en los adolescentes, y también comprobar si es “el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han posibilitado que poco a poco la familia haya ido cediendo competencias a otras instancias socializadoras como los centros educativos, los amigos y los medios de comunicación social, los cuales ejercen gran influencia en su educación o *deseducación*³” como aseguran Bas y Pérez de Guzmán (2010, p. 64).

3. Metodología

Los datos que se presentan en este estudio provienen de la aplicación de dos cuestionarios específicos. El primero es sobre el compromiso e implicación del alumnado. El segundo sobre los ámbitos sociales que ejercen sobre él una función socializadora.

El segundo cuestionario requería la realización previa del primero, puesto que los resultados socializadores obtenidos desde cualquier marco contextual implican una serie de valores psicosociales y, con la comprensión del nivel de implicación y compromiso del alumnado, se hace más viable concretar el ajuste o el desajuste de los procesos socializadores que recibe. La aplicación de los cuestionarios las llevó a cabo el propio investigador.

Los niveles escogidos para la elaboración de la muestra son los cursos de 1º y 2º de ESO de diez

The changes in Informational Society in social dynamics are shaping a new culture which affects the school, as in this society there are people who are living and interacting with technologies differently. On the one hand, teachers adopting some tools at the request of institutional programs in which they have not been socialized, and, on the other hand, students belonging to the *net generation*, which have grown in a digital environment appropriating technologies in a natural way. (Segovia, Merida, Gonzalez and Olivares, 2013, p. 2)

Thus, the purpose of the investigation is to try to determine whether the different socio-economic changes in families have minored their action as a primary socialization and hegemonic axis in teenagers and, at the same time, to check if “the development of information technologies and communication have made possible the family gradually transfer authority to other socializing areas such as schools, friends and the social media, which play great influence on their education or *miseducation*⁹ as claimed by Bas and Pérez de Guzmán (2010, p. 64).

3. Methodology

The data presented in this essay come from the application of two specific questionnaires. The first one is about the commitment and involvement of students. The second on the social areas which experts a socializing function upon them.

The second questionnaire required the prior execution of the first one, since the socializing results obtained from any contextual framework involve a number of psychosocial values and, with the understanding of the level of involvement and commitment of students, it becomes more feasible to adjust the setting or the mismatch in the socializing processes it receives. The application of these questionnaires was conducted by the own researcher.

institutos, ocho públicos (N=640) y dos concertados (N=252). Los centros cuentan con una tipología de alumnado similar por lo que al nivel sociocultural se refiere (medio) y tienen unos porcentajes próximos de presencia de grupos identitarios (porcentajes equilibrados de género, cultura, raza...).

La diferencia esencial entre ellos deriva del contexto geográfico: cuatro institutos están situados en un contexto urbano (dos públicos y dos concertados, N=640) y seis en un ambiente rural (N=206, todos ellos públicos).

El tamaño de la muestra se puede observar en la tabla 1:

Tabla 1.

Ámbito	Alumnado de 1º y 2º de la ESO
Tamaño muestral	846 (431 alumnas y 415 alumnos)
Instrumentos	Dos cuestionarios
Temporalización	Setiembre 2012-Marzo 2013
Error Muestral	+ 3%
Nivel de confianza	97%

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo a Leithwood, Mulford y Silins (2004), para el primer cuestionario se utilizó el modelo NEELS88 para medir las dimensiones psicológicas y comportamentales:

- Psicológicas: el valor de la escuela, las relaciones positivas con el profesorado y el interés académico.
- Comportamentales: percepción del profesorado del esfuerzo del alumnado, asistencia y conductas de riesgo.

Para determinar qué agentes de socialización son más influyentes, el segundo cuestionario ha sido El Cuestionario Interpersonal (CI), de creación propia, compuesto por 32 ítems: 8 para evaluar a la familia como agente socializador, 8 para la escuela, 8 para los medios de comunicación y 8 para evaluar si los y las compañeros también ejercen el papel de agentes de socialización.

Debido a la edad de quienes configuran la muestra, para que los cuestionarios resultasen sencillos las respuestas correspondieron a una escala de tipo Likert con valores comprendidos entre el 1 y el 3 (1 poco de acuerdo, 2 de acuerdo y 3 muy de acuerdo).

The levels chosen for the preparation of the sample are the 1st and 2nd year courses of ten secondary schools, eight public ones (N = 640) and two private schools (N = 252). The centers have a similar type of students as regards the socio-cultural level (middle) is referred and have the presence of similar percentages of identity groups (balanced percentages in gender, culture, race ...).

The essential difference between them stems from the geographical context: four secondary schools are located in an urban context (two public and two private ones, N = 640) and six in a rural area (N = 206, all ages).

The size of the sample can be seen in chart 1:

Table 1.

Student Scope	1º and 2º ESO students
Sample size	846 (431 female students and 415 male students)
Instruments	Two questionnaires
Timing	September 2012-March 2013
Sampling Error	+ 3%
Confidence Level	97%

Source: Own investigation.

Following Leithwood, Mulford and Silins (2004), for the first questionnaire NEELS88 model was used to measure psychological and behavioral dimensions:

- Psychological: the value of school, positive relationships with teachers and academic interest.
- Behavioral: teacher perception of student effort, class attendance and risky behavior.

To determine which agents of socialization are the most influential, the second questionnaire was an Interpersonal Questionnaire (IQ), self-created, with 32 items: 8 to evaluate the family as a socializing agent, 8 for school, 8 for the media and 8 to assess whether male or female classmates also perform the role of socialization agents.

Due to the age of those who make up the sample and to provide simple questionnaires, the responses corresponded to a Likert scale with values ranging between 1 and 3 (1 I slightly agree, 2 I agree and 3 I strongly agree).

Con el objetivo de indagar la totalidad de la información del cuestionario se utilizó el método de miembros básicos con rotación varimax, que contextualizó la carga factorial de cada uno de los ítems en relación a un factor principal. Se determinó como criterio para concretar el resultado factorial aprovechar solo los factores que obtuviesen un autovalor por encima del 1 y que explicaran, como mínimo, el 5% de la oscilación total. Todos los ítems de los dos cuestionarios cumplieron estos dos requisitos a excepción de uno del primer cuestionario (que preguntaba por las metas personales a largo plazo), que se quedó en un valor de 0,98 de media y, por lo tanto, fue eliminado.

Esta manera de procesar los datos permite transformar un conjunto de variables originales en un nuevo conjunto de datos sin perder información. De esta manera, los factores se caracterizan por estar interrelacionados entre sí y explican la mayor parte de la varianza total de la investigación.

El estudio de las diferencias en función del ámbito geográfico (rural y urbano) y del tipo de centro (público o concertado) se establece mediante la prueba T-test. Todos estos cálculos se han realizado con el paquete estadístico SPSS. Previamente se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consistencia de Cronbach, que dio un resultado de 0,918, próximo al valor 1 y que, por lo tanto, indica un elevado grado de fiabilidad.

Se efectuó también un estudio exploratorio de los datos con un análisis univariado: se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de cada variable par poder extraer la media y las desviaciones típicas; finalmente, se llevó a cabo un análisis de comparación de las medias para comprobar si la media resultante en los índices (variables dependientes cuantitativas) oscilaba en función de variables independientes de carácter cualitativo (tamaño del centro, modelo educativo, etc.).

4. Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados del primer cuestionario se recogen en la tabla II:

In order to investigate the entire information of the questionnaire it was used the principle component varimax rotation method, whose aim was to contextualize the loading factor of each of the items in relation to one principal factor. It was determined as a criterion to specify the factorial result to take into account only the factors obtaining an eigenvalue above 1 and to explain, at least, 5% of the total swing. All items of the two questionnaires met these two requirements except one of the first questionnaire (asking about the long-term personal goals), which stayed in a value of 0.98 on average and, therefore, was eliminated.

This way of processing the data allows to transform a set of original variables into a new set of data without any loss of information. Thus, the factors are characterized by being interrelated and they explain most of the total variability of the investigation.

The study of the differences by the geographic area (rural and urban) and the type of school (public or private) is established by means of T-test test. All these calculations were performed with the SPSS statistical package. The reliability of the questionnaire was previously discussed using the Cronbach consistency index, which gave a result of 0.918, close to the value 1 and, therefore, indicating a high degree of reliability.

It was also conducted an exploratory study of the data with an univariate analysis: it was calculated absolute and relative frequencies of each variable pair to be able to extract the average and standard deviations; finally it was conducted a comparison analysis of the means to check whether the resulting average in the rates (quantitative dependent variables) varied depending on the qualitative independent variables (school size, educational model, etc.).

2. Analysis and interpretation of the results

The results of the first questionnaire are shown in Table II

Tabla 2. Elementos de implicación

Elementos de la Implicación (N=846)	M	Desv.T.
Participación	2,41	,284
Participación en el aula	2,33	,548
Absentismo	2,70	,328
Extraescolares	2,21	,572
Relación con compañeros/-as	2,48	,361
Sentimiento de pertenencia	2,29	,643
Contexto familiar	2,41	,347
Identificación	2,32	,439
Labor del profesorado	2,03	,417
Valoración del trabajo del profesorado	2,07	,399
Relación con el profesorado	2,19	,482
Autoconcepto	2,33	,460
Autoconcepto y motivación académica	2,39	,387
Metas académicas	2,09	,533
Utilidad estudios	2,61	,461

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede comprobar en los resultados del primer cuestionario que aparecen en la tabla III, de los dos componentes de la implicación a tener en cuenta (participación e implicación), la participación (2,41) destaca por encima de la identificación (2,32). Resulta relevante el hecho que disminuya la participación en extraescolares (2,21) y en la participación en el aula (2,33), pero resulta positivo el rechazo que obtiene el absentismo escolar (2,7, sin apreciarse diferencias entre las variables público-privado ni urbano-rural).

El aspecto que resulta menos valorado es la labor de los y las docentes (2,03 su labor y 2,07 la valoración que el alumnado hace sobre el trabajo del profesorado. Los resultados de la relación entre alumnado y profesorado suben a un 2,19, pero las metas académicas también obtienen un escaso 2,09 (aunque en la variable de los centros rurales asciende a un 2,34).

Los valores más elevados son el rechazo al absentismo (2,7), la utilidad de los estudios (2,61), la relación con los compañeros (2,48) y el contexto familiar (2,41). Se puede llegar a la conclusión que las valoraciones del alumnado determinan que entienden su educación como un elemento fundamental para su futuro.

Table 2. Elements of Implication

Elements of the Implication	M	T.D.
Participation	2,41	,284
Participation in the classroom	2,33	,548
Absenteeism	2,70	,328
Extra curricular activities	2,21	,572
Relationship with mates	2,48	,361
Sense of community	2,29	,643
Family context	2,41	,347
Identification	2,32	,439
The work of teachers	2,03	,417
Assessment of the work of teachers	2,07	,399
Relationship with teachers	2,19	,482
Self concept	2,33	,460
Self-concept and Motivation	2,39	,387
Academic goals	2,09	,533
Studies Utility	2,61	,461

Source: Compiled by author.

It can be checked from the results in the first questionnaire, which are shown in table III, that from the two elements of the implication taken into account (participation and implication), participation (2,41) stands above identification (2,32). The fact that participation decreases in extra curricular (2,21) and in participation in the classroom (2,33) is outstanding but the rejection obtained by school absenteeism (2.7 without noticeable differences between variables state-private or urban-rural) is positive.

The least valued aspect is the work of the teachers (2.03 their work and 2.07 the value that the students give to the work of the teachers). The results of the relationship between students and teachers increase to 2.19 but the academic goals also obtain little value, 2.09 (although in the rural school variable it increases to 2.34).

The highest values are the rejection to absenteeism (2.7), the utility of the studies (2.61), the relationship with other mates (2.48) and the family context (2.41). It can be concluded that the students values point out they understand their education as an important element for their future

The bivariate comparative analysis of means according to the kind of school (state school or

Al realizar un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias según tipo de centro (público o concertado-privado) y ámbito geográfico (urbano o rural) comprobamos algunas diferencias que merecen ser comentadas:

- Los centros concertados-privados concentran unos valores más altos sobre el contexto familiar, que asciende hasta un 2,79 (en los públicos se quedaba en un 2,22). Dentro de los públicos, los rurales suben a un 2,48, mientras que los urbanos se quedan en un 2,03.
- Los centros públicos del ámbito rural consiguen excelentes resultados en la participación y en la valoración del trabajo de sus profesores (2,45), por encima de los centros urbanos (ya sean concertados, 2,21, o públicos, 1,88).
- Las metas académicas obtienen unos resultados muy polarizados: valores altos en los centros concertados (2,59) y en los públicos rurales (2,58), y más discretos en los públicos urbanos (1,75).
- El valor del absentismo es algo percibido como mucho más negativo en los centros rurales públicos (alcanza el resultado más elevado de la investigación, un 2,89, que baja a un 2,63 en los concertados del ámbito urbano y a un 2,59 en los públicos de ámbito urbano).
- No existen diferencias importantes en el resto de los ítems (extraescolares, participación, relación con compañeros, etc.), puesto que los resultados son muy parecidos entre las dualidades rural-urbano y público-concertado.

Los resultados del segundo cuestionario, el que analiza y clasifica los sectores ejercen la función de ser agentes de socialización, aparecen en la tabla III.

Por lo que a estos resultados de los agentes de socialización se refiere, el estudio pone de manifiesto que la escuela “siempre ha ido por detrás de las transformaciones sociales” (Sallarés y Vilaregut, 2009: 166); de hecho, actualmente las instituciones escolares tienen que adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información y al hecho de haber perdido la hegemonía en la transmisión de conocimientos, puesto que los resultados demuestran que el principal agente de socialización para esta muestra de 846 alumnos y alumnas de 1º y 2º curso de ESO son los medios de comunicación y tecnológicos, que obtienen un elevado 2,73, siendo irrelevante

semi private) and location (urban or rural) lead us to prove some differences that are worth commenting:

- The semi-private schools concentrate higher values on the family context, which rise to 2.79 (2.22 in state schools). Among the state schools, rural schools rise to 2.48 whereas urban schools keep 2.03.
- State schools in rural areas achieve excellent results in participation and in valuing the work of their teachers (2.45) above urban schools (either semi-private, 2.21 or state, 1.88).
- Academic goals obtain highly polarized results: high values in semi-private schools (2.59) and in rural state schools (2.58), and more discrete in urban state ones (1.75).
- The value of absenteeism is something perceived as much more negative in rural state schools (it reaches the highest value of the research; 2.89 that decreases to 2.63 in semi-private urban schools and to 2.59 in state urban schools).
- There are not important differences in the rest of the items (extra curricular, participation, relationships with mates, etc.), since the results are really similar between the dualities rural urban and state semi-private

The results of the second questionnaire, the one that analyses and classifies the sectors which perform the function of being socialization agents, are shown in table III.

Regarding these results, the study shows up that the school “has always been behind social transformation.” (Sallarés y Vilaregut, 2009, p. 166); in fact, currently, the school institutions have to get adapted to the demands of the Information Society and to the fact that they have lost the hegemony over the transmission of knowledge, since the results show that the main socialization agent in this sample of 846 first- and second-year students of secondary education are the media, which obtain a high 2.73, being irrelevant both the state/semi-private dicotomy (2.68-2.59) and the urban/rural variable (2.88- 2.72).

The second socialization agents, coming far away behind, are the school and the family, both getting similar results, 2.08. Regarding the school, it is in-

Tabla 3. Agentes de socialización

Agentes de socialización	Total			Públicos			Concertados			Urbano			Rural		
	M	//	D.T.	M	//	D.T.	M	//	D.T.	M	//	D. T.	M	//	D.T.
Familia	2,08		.367	2,02		.356	2,54		.108	1,89		.678	2,33		.356
Escuela	2,08		.345	2,01		.245	2,21		.253	1,99		.467	2,43		.456
Medios	2,73		.717	2,68		.609	2,59		.451	2,82		.456	2,78		.451
Influencia resto de compañeros	1,91		.609	1,94		.546	1,81		.671	2,04		.256	1,56		.897

Table 3. Socialization Agents

Socialization agents	Total			State			Semi-private			Urban			Rural		
	M	//	T.D.	M	//	T. D.	M	//	T. D.	M	//	T. D.	M	//	T. D.
Family	2,08		.367	2,02		.356	2,54		.108	1,89		.678	2,33		.356
School	2,08		.345	2,01		.245	2,21		.253	1,99		.467	2,43		.456
Means	2,73		.717	2,68		.609	2,59		.451	2,82		.456	2,78		.451
Other mates influence	1,91		.609	1,94		.546	1,81		.671	2,04		.256	1,56		.897

la dicotomía público-concertado (2,68 - 2,59) y la variable centro urbano-rural (2,88 - 2,72).

Los segundos agentes de socialización, a mucha distancia, son la escuela y la familia, con unos resultados similares de 2,08. Por lo que a la escuela se refiere, sí que se aprecia una diferencia significativa entre la variable urbana-rural (1,99 - 2,43), y la de centro público (2,01) respecto a centro concertado (2,21). Así, el alumnado de los centros concertados y el alumnado que acude a centros públicos rurales valora mucho más a la institución escolar como agente de socialización que aquel alumnado que va a centros públicos de poblaciones grandes.

En la familia se produce un distanciamiento de alrededor de medio punto entre las variables, ya que la de público y concertado incluso la supera (2,02 en el público - 2,54 en el concertado) y la variable urbano-rural se aproxima a este medio punto (1,89 - 2,33).

Los compañeros y compañeras se quedan como cuarto agente de socialización, ya que la media apenas llega a un 1,91. Se observan unas medias muy homogéneas en las variables público (1,94), concertado (1,81) y urbano (2,04), la brecha más evidente se produce en la variable rural, que se queda en una puntuación baja del 1,56.

Hay que destacar que los centros urbanos son los que obtienen menor puntuación en la valoración de la escuela y la familia como agentes de socialización y, por el contrario, pasan a ser los que otorgan

deed noticeable a meaningful distance between the urban/rural variable (1.99-2.43), and state school (2.01) and semi-private school (2.21). Thus, the students from the semi-private schools and those who go to rural state schools value more highly the school as a socialization agent than those students who go to state schools in big towns.

In the family the variables get distanced by 0.5, being the difference even higher between state/semi-private (2.02 state- 2.54 semi-private) and urban/rural gets near 0.5 (1.89- 2.33).

Mates stay as the fourth socialization agent, since the means barely reaches 1.91. It is observed that the means are really homogeneous in state (1.94), semi-private (1.81) and urban (2.04); the most noticeable gap appears in the rural variable, which stays as low as 1.56.

It is noteworthy to mention that rural schools are the ones which obtain the lowest score valuing the school and family as socialization agents and, on the contrary, they give the highest scores to the media (reaching an overwhelming 2.82) and to the mates influence, since it reaches 2.04 and becomes the only variable that gets over 2 in the items related to this socialization agent (both the students in semi-private schools and in rural areas do not reach 2)

The results of the questionnaires show up that, as it had previously been pointed out, "the media

unas puntuaciones más elevadas a los medios de comunicación (alcanzan un abrumador 2,82) y a la influencia de los compañeros y compañeras, puesto que alcanzan un 2,04 y se convierten en la única variable que supera la puntuación de 2 en los ítems referidos a este agente de socialización (tanto el alumnado de los centros concertados como el del ámbito rural no llegan a la puntuación de 2).

Los resultados de los dos cuestionarios ponen de manifiesto que, tal y como se había indicado anteriormente, “los medios se han convertido en los principales agentes de socialización” (Pulido, 2007, p. 436).

Así, se establece un distanciamiento entre la *dirección* que el profesorado aporta inevitablemente a su tarea docente y la implicación del alumnado, *dirección* que invita, cuanto menos, a la reflexión sobre los cambios que se deben producir en la escuela del futuro. Ciertamente, son muchos los futuros posibles, pero solo uno tendrá lugar, y si queremos que la escuela vuelva a recuperar su papel preponderante como agente de transmisión de saber, quizá sería necesario que los diferentes sectores encargados de tomar decisiones tuvieran en cuenta que:

No se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes. La propuesta que os hago rompe con la tradición de atribuir a la escuela todas las misiones y se inspira en las formas de convivialidad sugeridas por Ivan Illich. La defensa de un espacio público de educación solo tiene sentido si este es «deliberativo», según la acepción que Jürgen Habermas⁴ (1989) le ha dado a este concepto. No basta atribuir responsabilidades a las diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno. Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre un conjunto de actores y de instancias sociales, no solamente en manos de educadores profesionales. Si bien es verdad que la escuela ha cumplido a lo largo del siglo XX

have become the main socialization agents” (Pulido, 2007: 436).

Thus it is established that the direction that teachers unavoidably provide to their teaching tasks gets distanced from the students’ implication; this direction at least invites reflection on the changes that must occur in the school of the future. There are certainly a lot of possible futures, but only one will take place, and if we want the school to recover its main role as an agent of knowledge transmission, it might be necessary that the different sectors in charge of taking decisions could take into account that:

It is not about retaking the debate on the relationship school-society, but to promote the construction of a public space of education where the school has its place, although this place does not have to be hegemonic or unique in the education of children and youths. My proposal breaks the tradition of assigning all missions to the school and it is inspired by Ivan Illich’s convivial forms. The defense of a public space of education only makes sense if this is “deliberative” according to Habermas¹⁰ sense of this concept (1989). It is not enough to assign responsibilities to the different entities. It is necessary that they have a voice and decision-making capacity in educational matters. The implementation of this idea will force the finding of new ways of organization of the citizens to exercise these tasks, mainly through the local government bodies. From this perspective, the proposal achieves all its sense, getting open to the possibility of a new educational contract with shared responsibility among a set of actors and social institutions, not only in the hands of professional educators. However, although it is true that the school has met extremely important social work through the 20th century, it is not less true that today it is essential to evolve towards a bigger responsibility of society (Novoa, 2009, p. 197).

According to Linares (2006) one of the possible causes that would justify this gap between the two main socialization agents in the 20th century (the school and the family) and the students that go to the classrooms of the 21st -century educational centres, who understand that their most important socialization axis is the media, is that the parents have been “keeping for themselves” as

un importantísimo trabajo social, no es menos cierto que hoy resulta esencial evolucionar hacia una mayor responsabilización de la sociedad (Novoa, 2009, p. 197).

Una de las posibles causas que justificarían esta distancia entre los dos principales agentes de socialización del siglo XX (la familia y la escuela) y el alumnado que acude a las aulas de los centros educativos del siglo XXI, que entiende que su eje de socialización más importante son los medios, según Linares (2006), es que los padres y madres han ido “autoreservándose” como única función educadora la de fomentar la *nutrición relacional* a través de tres componentes: el cognitivo (reconocimiento de los hijos como seres dotados de necesidades y capacidades diferentes de las que poseen ellos como padres); el emocional (ellos deben dedicar una gran parte del poco tiempo que comparten con los hijos a transmitirles afecto); el pragmático (ellos solo les enseñan las normas sociales más básicas, el resto deben ser transmitidas por la escuela).

Es importante hacer mención al hecho que, a tenor de estos resultados, se abren nuevas líneas de investigación para futuros estudios:

- Proponer una reestructuración de los currículos escolares, puesto que los medios de comunicación deberían tener un peso más significativo en ellos. Tal y como apunta Pallarès Piquer (2013), el sistema educativo debe ser capaz de diseñar formas de interpretación de los fenómenos de interacción educativa en el aula a partir de los medios de comunicación y tecnológicos, que tienen fascinado nuestro alumnado.
- Estudiar la influencia de la “implicación” en los resultados académicos finales de los escolares.

5. Conclusiones

Dewey entendía la educación de esta manera: “aquella reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 1998, p. 74). Es por ello que los sistemas educativos del siglo XX se centraban en una visión estrecha de la alfabetización (Sancho, 2009), siendo el texto escrito la base a partir de la cual se transmitía el conocimiento.

the only educational function, the one that consists of encouraging “relational nutrition” by means of three components: the cognitive (the acknowledgement of their children as beings endowed with different needs and capacities from their parents’); the emotional (they must devote a great part of the little time they spend with their children to show affection); the pragmatic (they only teach their children the most basic social rules, the rest ones must be transmitted by the school).

It is important to mention the fact that, on the basis of these results, new lines of research are open to future studies:

The proposal of a restructuration of the school curricula, since the media should be given more significant weight. As Pallarès Piquer (2013) points out, the educational system must be capable of design ways of interpreting the interaction phenomena in the classroom starting from the media, which fascinate our students.

The study of the influence of the “implication” in the final academic results of the students.

5. Conclusions

Dewey understood education in this way: “That reconstruction of the experience that gives sense to the experience itself and increases the capacity to manage the course of the next experience.” (Dewey, 1998, p. 74). This is why the 20th century educational systems were focused on a narrow vision of literacy (Sancho, 2009) considering the written text as the basis from which the knowledge was transmitted.

Pero la presente investigación ha demostrado que, tal y como apuntan otras investigaciones (Cabrero, Llorente y Marín, 2010; Franco y Martínez, 2010; Vázquez, 2011), los niños de hoy construyen sus experiencias a través de los ideales y los modelos presentados por los medios de comunicación. Los resultados de uno de los cuestionarios de la investigación determinan que los medios son el principal agente de socialización de los preadolescentes, puesto que otorgan una puntuación de 2,73, y han ratificado que “los medios son una fuerza socializadora que dirige la forma de construir el mundo de nuestro alumnado, y también definen su lugar en este mundo. La concepción de la realidad de los niños en parte es una creación construida en los medios de comunicación (Mustonen, 2000, p. 63). Esto nos permite confirmar las dos aseveraciones que aparecían en el apartado 2 de la investigación⁵.

En la sociedad actual, la activa relación entre los medios y las personas se enfatizan, por eso deben formar parte de los currículums del futuro⁶, ya que “los medios deben ser concebidos como una activa relación en la cual los medios moldean al mundo y el mundo moldea a los medios” (Sintonen, 2001, p. 38).

El primer cuestionario ha demostrado que, en los niveles de implicación, no había ninguna variable por debajo de la puntuación de 2, pero uno de los que más se acercaba a esta puntuación baja del 2 era el de las metas académicas (2,09, solo se situaban por debajo de él los dos ítems relacionados con la labor del profesorado).

Esto nos lleva a la conclusión que, para que el alumnado recupere la implicación por sus metas académicas, se hace necesario transitar desde la educación monoalfabética del siglo XX a la educación multialfabética del XXI (Kress, 2003). Se trata al fin y al cabo, de encontrar puentes entre la escuela y el alumnado, ya que éste, tal y como demuestra el ítem del primer cuestionario relacionado con la utilidad de los estudios (2,61, uno de los más elevados), sigue pensando que la institución escolar puede serle útil de cara al futuro.

El reto es, por lo tanto, que los sistemas educativos del futuro sean capaces de generar nuevas energías, y que éstas sean capaces de crear ambientes y contextos educativos innovadores, espacios de aprendizaje que estén a la altura de los desafíos de la época contemporánea. En unos momentos en los

Nevertheless the present investigation has shown that, as other researches point out (Cabrero, Llorente & Marín, 2010; Franco & Martínez, 2010; Vázquez, 2011), today's children build their experiences through the ideals and models introduced by the media. The results of one of the research questionnaires determine that the media are the main socialization agent for preadolescents, since they give them score 2.73, and they have ratified that “the media are a socialization force that manages the way of building the world of our students, and also define their place in this world. The conception children have of reality is partially a creation built on the media (Mustonen, 2000, p. 63). This lets us confirm both the assertions that appeared in the second heading of the research¹¹.

In the present society, the active relation between the media and people is emphasized, that is why the media must take part in the curricula of the future¹², since “the media should be conceived as an active relation in which they mould the world and the world mould them” (Sintonen, 2001, p. 38).

The first questionnaire has shown that regarding level implications, there was no variable under the score 2, but one of the nearest to this low score was academic goals (2.09, the only two items with a lower score were the ones related to the work of the teachers).

This leads us to conclude that it is necessary to transit from the literacy centred education of the 20th century to the multimodal literacy education of the 21st century (Kress, 2003). The idea is, after all, to manage to build bridges between the school and the students, since they carry on thinking that the school institution can be useful for them to face the future as the item from the first questionnaire related to the studies utility states (2.61, one of the highest).

The challenge is, therefore, that the future educational systems are able to generate new energies and that these are able to create atmospheres and innovative educational contexts, learning spaces which are up to the mark in terms of the challenges of the contemporary age. When the family has become the second socialization agent (behind the media and equalling the school itself, accor-

que la familia ha pasado ya a ser el segundo agente de socialización (por detrás de los medios e igualado a la propia escuela, según esta investigación hecha con una muestra de 846 jóvenes), quizá ha llegado el momento de que se pongan los mecanismos sociales y las decisiones políticas para llegar a un consenso que nos permita intentar crear espacios educativos en los que:

La escuela, como institución creada para favorecer el desarrollo del niño, pueda ayudar a las familias en el importante cometido de la educación. En ese sentido supone un complemento de la acción educadora doméstica y un punto de encuentro entre los intereses de las familias y los intereses de la sociedad. El ámbito de influencia de ambos estamentos se nos representa como dos círculos secantes de modo que, la familia y la sociedad, mantienen una zona de intereses comunes en lo que concierne a la vida del niño, que puede ser de apoyo y de enfrentamiento a la vez, porque sus objetivos no siempre son coincidentes. (Sosa, 2009, p. 254).

ding to this research that has been made with a sample of 846 youths), the moment might have arrived for the social mechanisms and political decisions to reach a compromise that allows us to try the building of educational spaces where:

The school, as the institution created to favour the child's development, can help the families with the important task of education. In this sense it is meant to be a complement of the domestic educational action and a meeting point between the interests of family and society. The sphere of influence of both establishments is represented by two secant circles in such a way that they keep an area of common interests about the child's life, which can be one of support and confrontation at the same time, because their objectives do not always coincide (Sosa, 2009, p. 254)

Bibliografía / References

- Alvarez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana. *EDUTEC*, 43. Retrieved from:
- Bas, E. & Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y comunicación. *Educatio XXI*, 28, 1, 41-67.
- Blumenfeld, P.; Fredricks, J. & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Cabero, J.; Llorente, M. C. & Marín, V. (2010). Por una pedagogía de los medios: la prensa. *XXI. Revista de educación*, 12, 241-260.
- Cánovas, P. & Sauquillo, P. (2009). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Electrónica Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9, 3, 200-215. Retrieved from http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_leonhardt_sauquillo.pdf
- Crespo, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 91-98.
- Delgado, P. (2008). A Crianza Escola-Familia. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, tercera época, 113-122.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Domínguez Cuña, A. & Rodríguez Machado, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, 375-386.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Escámez, J. & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Finn, J. & Voelk, K. (1993). School characteristics related to student engagement *Journal of Negro Education*, 62(13), 249-268.

- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Franco, C. & Martínez, E. J. (2010). Barrio Sésamo y creatividad infantil: efectos de un programa psicoeducativo. *Bordón*, 62 (4), 81-94.
- García Calvo, A. (2005). *Familia: la idea y los sentimientos*. Zamora: Lucina.
- Giddens, A. (1995). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.
- Husen, T. (1971). *El modelo de las escuelas del mañana*, en *Seminario Internacional de Prospección de la Educación*. Madrid: MEC.
- Jacquinet, G. (2003). Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura?. In R. Morduchowicz (coord.), *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Kress, G. (2003). *Literacies in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lee, V. & Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.
- Leithwood, K., Mulford, W. & Silins, H. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Lila, M. S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59, 11-17.
- Linares, J. L. (2006). *Una visión relacional de los trastornos de personalidad*, en Roizblatt (Ed.). *Terapia familiar y de pareja*. Santiago, Chile: Mediterráneo, 116-178.
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Miller, P.A. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. In R. A. Hinde & J. O. Groebe. *Cooperación y conducta social*. Madrid: Visor.
- Moeller, S., Powers, E. & Roberts, J. (2012). El mundo desconectado y 24 horas sin medios: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39, 20, 45-52.
- Muñoz, B. (2006). La deseducación: Comunicación de masas y control ideológico en las sociedades globalizadas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 14. Retrieved from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/14/bmunoz.pdf>
- Mustonen, A. (2000). Mediapsykologia. Helsinki: WSOY. Näkökulmia työväen huumoriin. Työväen historian ja perinteiden tutkimuksen seura. 8-33. Nevanlinna. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Novo, M., Marpegán, C. & Mandón, M. J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Madrid: UNED.
- Novoa, A. (2009). Educación XXI: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 181-199.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pallarès Piquer, M. (2013). Buscando el camino. Medios de comunicación y educación activa: retos del profesorado en el horizonte del 2020. Málaga: Universidad de Málaga.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer: El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pérez Tornero, J. M. (2012). La formación de profesores en educación en medios. *Comunicar*, 39, 10-14.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro*, 22, 71-86.
- Pulido, A. (2007). Educación: ¿Un mundo al revés? *Educere*, 38, 433-437.
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rodríguez San Julián, E. (2010). Socialización y referentes socio-grupales en la construcción de identidad juvenil. *Educación y Futuro*, 22, 55-69.
- Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Marcos, L. (1998). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.
- Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa.
- Sallarés, R. & Vilaregut, A. (2009). Dos sistemes que s'han de trobar i entendre's. El paper del psicopedagog. *Aloma*, 23, 163-173.

- Sancho Gil, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 13-32.
- Segovia, B., Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana. *EDUTEC*, 43. Retrieved from: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/choque_cultural_aulas_profesores_analogicos_alumnado_digital.html
- Sintonen, S. (2001). *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Helsinki: Sibelius
- Sosa, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265. Retrieved from http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_18.pdf
- Vázquez, T. (2011). Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles. *EDUTEC*, 35. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/educacion_informal_configuracion_valores_protagosnistas_infantiles.html
- Vila Merino, S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 3. Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/3652Vila.pdf>
- Villaruel, G. (1990). Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño, en *Estudios Pedagógico*, 16. Universidad Austral. Chile.
- Williams, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24.
- Yubero, S., Bodoque, A. & Larrañaga, E. (2006). Aspectos Psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Bits. Boletín informativo de trabajo social*, 9, 31-43.

Notas

¹ Si bien es cierto que la familia nos ayuda a crear nuestra identidad y nuestra escala de valoración individual (Lila y Marchetti, 1995), hay que tener en cuenta, tal y como afirman Domínguez Cuña y Rodríguez Machado (2003), que es conveniente generar un espacio para el crecimiento personal del niño, puesto que “hemos de entender que los hijos no son copias de nosotros mismos, [...] son personas y solamente pertenecen a sí mismas, por eso tienen derecho a ser diferentes” (Crespo, 2011: 95)

² Una descripción rigurosa de cómo los medios de comunicación se han erigido como agentes de socialización la encontramos en Pindado (2010).

³ Si se quiere profundizar sobre el fenómeno de la “deseducación” se puede consultar Muñoz (2006).

⁴ Conviene recordar que la base de la obra de Habermas es construir una respuesta a la crisis de la modernidad, que él acepta como un proyecto inacabado y en el que, apoyándose en los valores de la ilustración, debe ser “la racionalidad comunicativa su principal valedor, puesto que lo que a él le importaba eran las potencialidades de racionalidad de un mundo de vida donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias” (Vila Merino, 2011: 3)

⁵ “Los alumnos hoy aprenden contenidos y significados a través de los medios de comunicación, más allá del docente, que ya no es el agente principal de socialización” (Jacquinot, 2003, p.45).

“El que la familia y el grupo de iguales sean los agentes sociales de referencia, ¿desmitifica el poder socializante de los medios? Es difícil decirlo. Los datos sugieren que el imaginario de niños y jóvenes actuales se haya repleto de símbolos y representaciones cuyo origen se halla en los medios. Pero el modo en que esas representaciones se hallan presentes en su vida cotidiana y afectan a su concepción de la realidad precisa de investigaciones más profundas” (Pindado, 2010, p.85)

⁶ El año 2008 la UNESCO propuso desarrollar un currículo mundial de formación de profesorado para la alfabetización mediática. Después de tres años de trabajo, el mes de julio del año 2011 se dio a conocer en la ciudad de Fez. Desde entonces, más de una docena de países están adoptándolo a su contexto, ya que “durante el próximo decenio, la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa será un reto candente en el sistema educativo mundial” (Pérez Tornero, 2012, p.11).

La base del currículo se sitúa en tres puntos. En primer lugar, en el conocimiento de la información y de los medios de cara a la construcción de los discursos democráticos. En segundo lugar, en los análisis de los medios y en sus contenidos. Y, en último término, en la producción y el uso de los medios. Esta diseñado, en definitiva, “para apoyar a profesores en el desarrollo de cuestiones críticas y aproximaciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de alfabetización mediática e informacional de estudiantes de secundaria” (Wilson 2012: 17).

⁷ If family certainly helps us create our identity and our individual set of values (Lila y Marchetti, 1995), we must consider, as Domínguez Cuña and Rodríguez Machado (2003) state, the convenience of generating a space for the child's own personal growth, because we 'have to understand that children are not a copy of ourselves, [...] they are people and they only belong to themselves, for that reason they have the right to be different' (Crespo, 2011, p.95)

⁸ A rigorous description of how media have become socialization agents can be found in Pindado (2010).

⁹ For further information about the phenomenon of "miseducation" it is advisable to consult Muñoz (2006).

¹⁰ It should be remembered that the basis of Habermas' work is to build a response to the crisis of modernity, which he accepts as an unfinished project and in which, leaning on the Enlightenment values, must be "the communicative rationality its main supporter, since what was really important were the rationality potentialities of a living world where the capacity of resistance and transformation could regenerate no matter the circumstances" (Vila Merino, 2011, p.3).

¹¹ Today's students learn contents and meanings through the media, beyond the teachers, who are not the main agents of socialization anymore." (Jacquinot, 2003, p. 45).

The fact that the family and the group of peers are the social agents of reference, does it demystify the socialization power of the media? It is difficult to say. The data suggest that the imaginary of today's children and youths is full of symbols and representations with an origin in the media. But the way these representations are present in their daily life and affect their conception of reality requires further research (Pindado, 2010, p.85).

¹² In 2008 UNESCO proposed to develop a worldwide curriculum for teaching training in media literacy. After working for three years, in July 2011 it was released in Fez. Since then more than a dozen of countries have been adopting it to their context, since "during the next decade the teaching training regarding media literacy will be a major challenge in the world educational system". (Pérez Tornero, 2012, p. 11).

The basis of the curriculum stands on three points. In the first place, on the knowledge of the information and the media for the construction of democratic speeches. Secondly, on the analysis of the media and their content. And, ultimately, to support the teachers in the development of critical matters and approximations related to the design, implementation and assessment of the media and information literacy programmes of secondary students". (Wilson, 2012, p.17)

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Pallarés Piquer, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23 231-252. DOI:10.7179/PSRI_2014.23.10

Pallarés Piquer, M. (2014). Mass media: spaces for leisure or socialization agents in adolescence?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23 231-252. DOI:10.7179/PSRI_2014.23.10

Fecha de recepción del artículo / received date: 19.VII.2013

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 29.VII.2013

Fecha de aceptación final / accepted date: 31.VII.2013

DIRECCIÓN DEL AUTOR/ AUTHOR' ADDRESSES

Marc Pallarés Piquer. Dep. d'Educació - Teoría e Historia de la Educación. Campus de Riu Sec
Universitat Jaume I. 12071 Castelló de la Plana.

Correo electrónico / e-mail: pallarem@edu.uji.es

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Marc Pallarés Piquer. Licenciado en comunicación audiovisual y en filología, es profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Imparte Teoría e Historia de la Educación, Sistemas Educativos Europeos y tutoriza los Prácticums de la licenciatura de Psicopedagogía. También

es director de los Trabajos de Final de Máster en Educación Secundaria que imparte la Universitat Jaume I y coordinador de los Trabajos fin de carrera de Magisterio. Ha publicado artículos en diferentes revistas indexadas en IN-RECS. Ha dirigido dos Proyectos de Investigación educativos financiados por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana (uno referente al Aprendizaje Cooperativo y el otro fue el encargado de diseñar los nuevos planes de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas). En el ámbito literario ha ganado el premio de periodismo Salvador Reynaldos (2007, con ¿Televisión: medio de información?) y los premios de Narrativa Fiter y Rossell del Gobierno de Andorra (2008, con Ulls verds, publicada por Columna, sello editorial en catalán de la editorial Planeta), y el Ciudad de Palma de Mallorca 2012 con Sí, podem.