

01962

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

“EL ADOLESCENTE Y LAS FORMAS EN QUE SE
MANIFIESTA SU REBELDÍA ANTE DIFERENTES
MODELOS DE AUTORIDAD”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA CLÍNICA

P R E S E N T A :
OFELIA BELTRÁN HERRERA

DIRECTOR: DR. JOSÉ DE JESÚS GONZÁLEZ NUÑEZ

COMITÉ DE TESIS
MTRA. ROCIO PAEZ GÓMEZ
MTRA. LUZ MARÍA SOLLOA GARCÍA
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
MTRA. ROXANA PASTOR FASQUELLE



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

GRACIAS...

A mis padres por su apoyo incondicional
En todas mis decisiones y en particular
En mi formación profesional

A mis hermanos y hermanas
Por su comprensión y palabras de aliento

A mi director y mis sinodales
Por estar cerca de mí en este proceso
Asesorándome, apoyándome, guiándome
Y apoyándome.

A mi hijo por aquellos momentos
Que no estuve contigo

A mí esposo por su paciencia, apoyo y
Comprensión

A:

Mi pequeño David por ser mi más grande
Estímulo

A: Carmelo, Marcelina, Miguel, Guadalupe y Gudelia
a quienes admiro y amo.

ADOLESCENTE

En ti, virgen adolescente,
Esta como una sombra sacra.
Nada es más misterioso
Y adorable y misterioso
De tu carne desnuda
Más te reclutas en tu cuidado vestido
Y habito lejano
Con tu gracia
Donde no sabes que te alcanzará.
Cierto no yo. Si te veo pasar
A tanta real distancia,
Con la cabellera suelta
Y toda tu persona alzada,
El vértigo me lleva lejos.
Eres la imponente y simple criatura
Quien oprime su respirar
La vivida oscuridad de la carne que apenas
Soporta su llenura.
En la sangre, que tiene difusiones
De flama sobre tu cara,
El cosmos se sonríe
Como en el ojo de la golondrina
Tu pupila esta quemada
Del sol que dentro de ti esta.
Tu boca esta cerrada.
No saben tus manos de tu blancura
El sudor humillante de tus contactos.
Y pienso como tu cuerpo
Difícultoso y vago
Hace desesperar el amor
En el corazón del hombre!
También alguno te desnudará,
Boca de manantial.
Alguno que no lo sabrá
Un pescador de espumas,
Encontrará esta perla rara.
Le traerá gracia y fortuna
El no haberte buscado
Y no saber quién eres
Y no, poderte gozar
Con la sutil conciencia
Que ofende el celoso Dios.
OH si, el animal será
Bastante ignorante
De morir antes de tocarte.
Y todo es así
Tú aunque no sabes quién eres
Y tomarte te dejaré,
Más por ver el juego esta hecho,
Para reír un poco juntos.

Como flama que se pierde con la luz,
Al toque de la realidad
Los misterios que te prometí
Se disuelven en nada
Pasará in consumada
Tanta alegría!
Tu te darás tu te perderás,
Por el capricho que no adivinas
Más con el primero que te placará.
Ama el tiempo la broma
Que la secunda
No el cauto querer que demora.
Así la niñez
Hace caer al mundo
Y el sabio no es que sea un niño
Que se duele de haber crecido.

Vincenzo Cardelli
(Traducción Ofelia Beltrán)

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL ADOLESCENTE EN RELACIÓN A LA REBELDÍA Y LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA

1.1	Concepto de Adolescencia	1
1.2	Adolescencia Normal	2
1.3	La Adolescencia como Recapitulación de las Etapas Anteriores	6
1.4	La Rebeldía en la Adolescencia	8
1.5	Conflicto Dependencia/Independencia	9
1.6	La Rebeldía en la Cultura del Mexicano	9

CAPITULO II. REBELDÍA

2.1	Concepto De Rebeldía	12
2.2	Diferentes Perspectivas Relativas a la Rebeldía	12
2.3	Rebeldía en la adolescencia mexicana	14

CAPITULO III. AUTORIDAD

3.1	Concepto de Autoridad	16
3.2	La autoridad y los Padres de Familia	17
3.3	Los tipos de autoridad	18

CAPITULO IV. METODOLOGÍA

4.1	Problema de Investigación	21
4.2	Hipótesis de Investigación	21
	4.2.1 Autoridad Autocrática	21
	4.2.2 Autoridad Social	22
	4.2.3 Autoridad Emotiva	22
	4.2.4 Autoridad Racional	23
4.3	Variables	23
4.4	Definiciones de Rebeldía y Autoridad	23
	4.4.1 Rebeldía	23
	4.4.2 Autoridad	24
4.5	Muestra	25
	4.5.1 Selección de los Elementos Muéstrales	26
	4.5.2 Sujetos	26

4.6	Descripción del Colegio de Ciencias y Humanidades	26
	4.6.1 Antecedentes y Origen	27
	4.6.2 El Proyecto Educativo	28
	4.6.3 Filosofía y Principios Pedagógicos	29
	4.6.4 Sentido del Bachillerato y Objetivos	30
	4.6.5 Plan de Estudios	31
4.6.	Instrumento	31
	4.6.1 Observaciones para el diseño del instrumento	31
	Cuestionario y categorías finales	40
4.7	Procedimiento	45
	4.7.1 Piloteo	46

CAPITULO V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1	Análisis descriptivo	42
5.2	Estadística inferencial (r de Pearson)	60
	5.2.1 Correlación entre el sexo y los tipos de autoridad	60
	5.2.2 Correlación entre edad y preguntas	61
	Correlación entre los tipos de autoridad	62
5.3	Estadística inferencial (chi cuadrada)	68
	Conclusiones	70

BIBLIOGRAFÍA	75
--------------	----

RESUMEN

La presente tesis muestra en la primera parte una revisión teórica general del (la) adolescente, en donde se argumenta que la rebeldía es un proceso normal, dado que es necesario formar los propios conceptos y valores del mundo; por supuesto, teniendo como base las ideales y los valores de los padres. Otro aspecto que aquí se trata es el rebelde quién se opone a un mandato legítimo y se encuentran diferentes expresiones de autoridad en el adulto, a quien el adolescente quiere alcanzar y, si es posible, rebasar, porque se trata de una necesidad intrapsíquica y social. Se realiza una revisión teórica del concepto de autoridad y de los diferentes tipos de autoridad.

En la segunda parte se analizan los resultados de las diferentes correlaciones de autoridad y rebeldía en el (la) adolescente del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.

El cuestionario constó de 20 reactivos, distribuidos por cada tipo de autoridad: *irracional, social, emocional y racional*. En cambio, para las opciones de rebeldía elegimos *pasivo, obediente y afiliativo; activamente autoafirmativo; y con control interno activo*.

Se encontró que las relaciones entre los tipos de autoridad y la rebeldía se va a los extremos en la autoridad autocrática y racional pareciera que los alumnos confunden este tipo de autoridad pues contestan de manera similar, mayor número de alumnos clasificados como rebeldes pasivo, obediente y afiliativo, mientras que para la autoridad social y emotiva responden mejor los alumnos con control interno activo.

Se esperaba que el adolescente se presentara confrontativo ante el tipo de autoridad autocrático, por las particularidades del Colegio (mayor libertad y flexibilidad en el control de actividades académicas), lo cual no fue así. Por otra parte para el tipo de autoridad social se esperaba que los adolescentes se presentaran cooperativos y participativos lo cual si se cumplió.

En cuanto a la autoridad emotiva la manifestación de afecto y ayuda por parte de la autoridad permite mayor despliegue hacia el camino de un mejor desarrollo personal en el adolescente.

Se demostró que la autoridad racional se confunde con la autoridad autocrática el adolescente da la bienvenida a la autoridad si el concepto aparece en su mente en un plano intelectual; es decir, una vez que el adolescente haya concebido las bases racionales y no sobrenaturales de la autoridad, podrá verla como una fuerza equilibrante de su vida, algo que sanciona sus acciones y justifica su conducta.

Finalmente, el contenido de la autoridad emotiva, como la aptitud intelectual del profesor, es indispensable para permitir el despliegue y libertad de rebeldía tendiente a la madurez del adolescente.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta tesis estuvo basado en la población de alumnos adolescentes de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se analizó la influencia de la rebeldía en relación con los diferentes tipos de autoridad. Al parecer, existe una dificultad del adolescente con las figuras autoritarias, principalmente paternas y maternas, "transferidas" a la escuela con sus maestros. Los profesores tienen características de autoridad y, como sabemos, este concepto connota un matiz de influencia moral, social y relación emocional. En este sentido, lo "normal" es que el adolescente pueda ver a la autoridad como un apoyo equilibrante en su vida, una entidad que sanciona sus acciones y justifica su conducta para poder desarrollar un verdadero sentido de autoridad y de orden. Así que nuestras observaciones se basaron en la población estudiantil y sus profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.

Para tratar el tema de rebeldía y autoridad se requiere comprender el concepto de adolescencia, tanto normal como anormal (Knobel, 1992). Clínicamente se afirma que del estudio de la formación y la integridad del aparato psicológico, derivará el entendimiento de las vivencias del infante y la relación que él establezca con su entorno. Este vínculo puede tornarse conflictivo y transferirse a otros modelos de autoridad. Los más inmediatos a los padres son los profesores, por lo que se requiere que estos últimos tengan conciencia, primero, de su autoridad (del tipo de autoridad que ejercen) y de las características de los adolescentes con quienes conviven para poder analizar y ayudarles en su desarrollo intelectual y personal.

La presente tesis se enfoca inicialmente a entender el concepto de rebeldía y posteriormente el de autoridad, así como la relación entre ambos.

Variables:

Independiente: tipos de autoridad. Dependiente: manifestaciones de rebeldía.

Hipótesis de investigación:

Si se consideran las variables mencionadas, entonces esta tesis se dirige a la relación que guardan los tipos de autoridad (poder autocrático, poder social, poder emotivo y poder de raciocinio) respecto de los tipos de rebeldía (pasivo, obediente y afiliativo, rebelde activamente autoafirmativo, con control interno activo) que los adolescentes presentan ante las distintas formas de autoridad.

Primero se reunió información acerca de "El adolescente y las formas en que se manifiesta su rebeldía ante diferentes modelos de autoridad"; en un segundo momento creamos un instrumento de investigación: un cuestionario realizado por medio de una indagación teórica, un piloteo y la prueba por jueces para finalmente culminar en el instrumento acabado para su aplicación.

El reporte de investigación consta de cinco capítulos:

En el capítulo 1 se realiza una revisión acerca de las diferentes perspectivas teóricas del adolescente en relación con la rebeldía y la autoridad en la escuela.

En el capítulo 2 se efectúa un estudio del concepto de rebeldía según diferentes autores, hasta encontrar las características de la rebeldía en el adolescente y formular una(s) definición(es) sobre dicho concepto.

En el capítulo 3 abordamos el tema de la autoridad proporcionando algunas definiciones y creando las propias para esta investigación.

En el capítulo 4 realizamos una descripción de la metodología utilizada; desde la presentación de las hipótesis, la elección de la muestra, la creación del instrumento, la validez, confiabilidad y el piloto, hasta culminar con lo relativo al procedimiento.

En el capítulo 5 se trata lo relacionado con la captura y organización de los resultados, así como su respectivo análisis. Los datos finales nos permitieron emplear una estadística no paramétrica, debido a que la selección de los grupos fue azarosa. En el nivel de variables que se analizan, al menos una de ellas asume un nivel de medición intervalar (escala de respuestas en cada pregunta), y el otro nominal u ordinal. En cambio, en un segundo momento empleamos una estadística paramétrica, pues los datos nos permitieron obtener la media, la mediana y la moda para finalmente emplear el método paramétrico de correlaciones: Correlación "r" de Pearson.

Inicialmente, en los resultados se presentó el análisis descriptivo de los datos de la muestra elegida, señalando la medida de tendencia central más pertinente en las variables de la edad de los adolescentes y el sexo. También se establece la frecuencia de las respuestas de rebeldía ante cada pregunta representativa sobre tipos de autoridad, para observar cómo se distribuyen los datos; posteriormente se empleó una estadística paramétrica, donde mencionamos la correlación de las variables implicadas (tipos de autoridad y su influencia en los tipos de rebeldía que manifiestan los adolescentes, y si esta influencia es significativa al 95%). Se utiliza la Chi cuadrada para diferenciar los tipos de autoridad con respecto de la rebeldía. Finalmente presentamos las conclusiones, aportaciones y sugerencias.

CAPÍTULO I

DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DEL ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA REBELDÍA Y LA AUTORIDAD

1.1 Concepto de adolescencia.

Para dar inicio al presente capítulo, se ha considerado necesario entender el concepto de rebeldía y, conjuntamente, la noción de adolescencia, ya que existe una analogía entre ambas ideas. Un rasgo sobresaliente de esta etapa es la rebeldía comúnmente tipificada como problemática por los adultos: padres, maestros y todos aquellos que impliquen autoridad.

El objetivo de este capítulo es exponer los conceptos de diferentes autores respecto del proceso de rebeldía en el adolescente.

El aparato psicológico permite entender el proceso normal del adolescente, por lo que es importante considerarlo desde la perspectiva emocional, cognitiva y social. Para una mejor comprensión se pueden tomar en cuenta las vivencias del infante en la relación a temprana edad con sus padres, ya que de las experiencias adquiridas en esta etapa dependerá el encuentro que se tenga con la adolescencia (Bloss, 1991). Desde el punto de vista etimológico, encontramos que la palabra adolescencia proviene del latín *adolescencia*, que significa juventud. Adolescente viene del latín *adolescens*, que denota hombre joven, y del participio activo *adolescere*: crecer. (Coromidas).

Por su parte, Velásquez (1995) retoma del *Diccionario de Ciencias de la Educación* la definición etimológica de adolescencia, de la cual enfatiza el significado de crecimiento, evolución hacia la madurez, desarrollo. Así, la palabra adolescente significa caminar hacia la completud, porque parece que adolece de algo y tiene que pasar por un proceso hasta alcanzar su madurez. En cambio, para González, Núñez, et. al. (1997), la rebeldía es una maduración armoniosa del individuo que connota cambios físicos, biológicos y fisiológicos, incluyendo aspectos emocionales, mentales, morales, sociales y educativos.

Para Muss (1994), no sólo los cambios sociales y biológicos que sufren los adolescentes son importantes; también lo es la interrelación de ambos, sobre todo en su mundo interno. Con respecto de la situación edípica, el adolescente tiene como tarea liberarse del vínculo de dependencia de los padres. Por un lado, del apego libidinal con la madre; por otro, de la dominación ejercida por el padre. Esta lucha de

desprendimiento emocional lleva al adolescente a conductas de rechazo, resentimiento y hostilidad hacia ambas figuras paternas.

El mismo autor destaca que en la latencia el niño desarrolla el Superyo por medio de la asimilación de los valores y principios morales de las personas con quienes se identifica. Durante este proceso, el temor infantil al mundo exterior es reemplazado por la ansiedad, producida interiormente por el Superyo. El individuo desarrolla el sentido del bien y del mal y, consecuentemente, el sentimiento de culpa, siempre que su conducta no coincide con el código moral incipiente que se ha formado previamente en la etapa fálica. Por tanto, la ansiedad del Superyo es el resultado de la internalización (identificación) del sistema de valores morales de los padres y otras figuras importantes de autoridad.

En la pubescencia, al ceder el Yo a los impulsos del Ello, sobreviene un conflicto con las ya internalizadas normas morales del Superyo. Al pasar a la primera adolescencia se experimenta un cambio básico de actitud e inicia la oposición a la dependencia, tanto al régimen de los factores ambientales externos (padres, maestros, códigos, etcétera), como al de los deseos internos o impulsos instintivos que acaban de despertar en la persona.

En la adolescencia, el individuo adquiere el perfil definitivo de su personalidad porque tiene la necesidad de separarse de lo que constituye su forma de reaccionar infantil para adquirir independencia, responsabilidad propia y experiencia personal. Tiene avidez de conocimiento legítimo, es decir, "no aprende en cabeza ajena", por lo que sus actitudes son negligentes, manifiesta inquietud, obstinación, protesta y separación (material o simbólica) del medio familiar que ha caracterizado su etapa infantil. Está en busca de otro tipo de autoridad que le permita situarse y culminar su crecimiento en espacios fuera del hogar, como es el caso de la escuela, en donde pasa más tiempo. Es probable que ahí busque el apoyo de maestros, compañeros mayores o jefes de pandillas, pero las nuevas autoridades tienen que ser elegidas por él y no ser impuestas. Esta tentativa de emancipación lo lleva a empezar una travesía con un tiempo absurdo y una extensión exagerada, para probarse a sí mismo hasta dónde llega. Para Sprenger (1967) lo importante es tener algo propio, un dominio en que ninguna otra persona tenga voz o voto.

Como consecuencia, se cree que en esa evolución total del adolescente habrá ciertas crisis de mayor o menor intensidad. Incluso, por su duración y existencia, la adolescencia es discutida y definida como época de crisis. Muchos adultos la denominan rebeldía, atribuyéndole matices de violencia que reflejan con frecuencia el esfuerzo necesario para superar los lazos que unen al adolescente con sus padres, sin ser necesariamente una indicación de hostilidad hacia ellos.

1.2 Adolescencia normal.

La adolescencia es un continuo más que una sola etapa; el adolescente se integra finalmente al mundo de los mayores en donde tiene que aceptar su nueva configuración, su identidad como adulto.

Para Knobel (1992) "...la estabilidad de la personalidad no se logra sin pasar por un cierto grado de conducta patológica que... debemos considerar inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida." (pp. 39 -40) A diferencia de la concepción generalizada con respecto del comportamiento del adolescente como un "sujeto anormal", el citado autor considera que el (la) adolescente experimenta un proceso normal en su desarrollo y que éste es afectado por cambios ambientales, sociales e individuales. Por tanto, tiene que adaptarse a un mundo que ya está dado, que ya está construido por los adultos, y saber que de su capacidad para emplear los dispositivos existentes dependerá el logro de sus satisfacciones básicas.

Esto constituye que las conductas "antisociales" del adolescente son formas de lucha y rebeldías contra el ambiente exterior, así como reflejos de los conflictos internos relacionados con la dependencia infantil que íntimamente aún se mantiene presente en el individuo. Siguiendo las ideas de Knobel, la "patología normal del adolescente" tiene raíces en la infancia; así como en el bebé se presentan fantasías psicóticas, en el adolescente se exteriorizan esas fantasías remanentes. En este sentido, y considerando varios factores sociales como la cultura, el nivel sociocultural, académico, político, etcétera, se mencionan enseguida algunas características de la "patología normal del adolescente":

"1) Búsqueda de sí mismo y de su identidad; 2) Tendencia grupal; 3) Necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) Crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) Desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; 6) Evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) Actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este periodo de la vida; 9) Una separación progresiva de los padres, y 10) Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo". Pp.44

Los puntos 7 y 8 son relevantes para la presente tesis, ya que la actitud anti o asocial y las contradicciones del individuo son influidas y determinadas por la familia. En la familia (concretamente con los padres) se dan las primeras identificaciones, los aprendizajes iniciales, los incipientes contactos afectivos. De esta manera, se considera que la misma situación edípica que viven los adolescentes es revivida por los propios progenitores. De ahí su angustia, entristecimiento o temor ante la etapa de la adolescencia, creándose un ambiente conflictivo para padres e hijos.

Como parte del proceso normal, los (las) adolescentes buscan espacios de oposición que les permitan liberarse de las dependencias infantiles, evitando la injerencia de los padres, pues ello implica truncar su desarrollo emocional y social. Es evidente que los padres son un eje central en el desarrollo del adolescente. La madre es el primer objeto de relación que favorece la capacidad de dar amor, mientras el padre aporta la capacidad de establecer límites, como representante del "orden" que permite estructurar un Yo fuerte y la construcción de un Superyo que más adelante es un factor importante en la composición de la personalidad del individuo normal.

En resumen, la actitud de los padres es muy importante en la etapa que nos ocupa, pues el adolescente requiere -aunque lo niegue- que actúen como adultos y representantes de la realidad. Por su parte, los adolescentes necesitan rebelarse para lograr el proceso normal de independencia, y en él deben participar los padres para propiciar dicha autoridad. El derrotero que finalmente tome el adolescente en su desarrollo es resultado del "equipo" psicológico que hasta el momento ha logrado. La entrada a la madurez probablemente requiere de conflictos con las autoridades paternas, dificultades que transfiere en particular a sus maestros, quienes son los primeros relevos de la autoridad vigente en la época temprana de la vida.

La escuela es otro espacio socializador con diversas vías para asegurar dicha relación, además de favorecer el proceso de maduración. Es por tanto que la escuela puede ayudar al adolescente proporcionando contactos con adultos mediante el estudio, la literatura, el deporte, el arte, etcétera, además de proveer una imagen más amplia del mundo adulto, a diferencia del limitado ámbito doméstico.

Asimismo, los profesores ocupan una posición estratégica en lo que respecta a dar experiencias a los jóvenes acerca de sus responsabilidades, del aprendizaje y a la práctica del autodominio. Pueden también enseñar a los jóvenes a comprender las actitudes de los mayores, lo que debería servir para esclarecer las relaciones entre los adolescentes y los adultos, facilitando mejores modelos de imitación y superación.

En sus investigaciones, Sullivan (1976), citado por Cueli, opina que la sociedad es la responsable de las manifestaciones de la personalidad, y considera que el hombre es autodeterminado, es decir, el propio responsable de los cambios a lo largo de la vida, hasta alcanzar la madurez. Dicho autor postula siete etapas del desarrollo humano, sintetizadas a continuación:

- a) *Infancia: (0-18 meses): La zona corporal más importante en este periodo es la boca. El sistema del self está apenas emergiendo; las experiencias interpersonales están en función de su alimentación (madre buena, madre mala).*
- b) *Niñez: (18-20 meses hasta 4-5 años), desde que aparece el lenguaje hasta que surge la necesidad de tener compañeros de juego. Su sistema del self ya reconoce los roles asexuales y las relaciones interpersonales están basadas en las personificaciones; es una época de dramatizaciones.*
- c) *Etapa juvenil: (5-6 hasta los 11 años); se encuentra generalmente en la escuela primaria. La zona corporal dominante es la genital, latente. Su sistema del self empieza a integrar su necesidad y a desarrollar controles internos.*
- d) *Preadolescencia: (11 a 13 años); por lo regular coincide con la educación secundaria. La zona corporal predominante es la genital emergente; su sistema del self se encuentra más o menos estabilizado. Las relaciones interpersonales predominantes son de compañeros del mismo sexo; comienza a surgir, en forma confusa, el sentimiento de independencia.*

- e) *Adolescencia temprana: (15 a 17 años) es la época de la preparatoria. La zona corporal predominante es completamente genital. El sistema del self está confuso, pero continúa estabilizándose. Sus necesidades sociales son de dos tipos: eróticas hacia el sexo opuesto, y de intimidad hacia un compañero del mismo sexo que, en caso de confusión, puede llevar a la homosexualidad.*
- f) *Adolescencia tardía: (17 a 19 años). Es el tiempo durante el cual se estudia en la universidad o se cursa un nivel semejante. El cuerpo está ya totalmente maduro; el sistema del self, integrado y estabilizado. Las relaciones interpersonales son seguras y capaces de abatir la ansiedad, al tiempo que suelen ser de prolongada duración.*
- g) *Adulthood: (20 a 30 años) la mayoría de la gente empieza a tener o tiene hijos; el sistema del self se encuentra completamente estabilizado.*

Las tres primeras etapas se caracterizan por la dependencia de los padres y del medio en que vive el individuo; en cambio, en la cuarta etapa, denominada preadolescencia, se inicia el sentimiento confuso de independencia. En la quinta fase, llamada adolescencia temprana, las relaciones son altamente independientes y culminan en la absoluta independencia respecto de los padres durante la adolescencia tardía y la edad adulta.

De manera similar, los estudios de E. Erikson (1976) exponen el proceso de maduración del ser humano a través de la superación de crisis en las "ocho edades del hombre":

1. Confianza básica versus desconfianza básica.

La primera confianza social del niño pequeño es la facilidad para ser provisto de alimentos, la profundidad de su sueño y la relación de sus intestinos... La madre ayuda a cuidar de las necesidades individuales del niño y determina un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura. Esto crea en él la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de ser "aceptable" por ser él mismo y de convertirse en lo que otra gente confía que llegará a ser.

2. Autonomía versus vergüenza y duda.

La maduración muscular prepara el escenario para la experimentación con dos series simultáneas de modalidades sociales: aferrar y soltar... el control exterior en esa etapa debe ser firmemente tranquilizador. Al tiempo que su medio ambiente lo alienta "a pararse sobre sus propios pies", debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda.

3. Iniciativa versus culpa.

La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planeamiento y el "ataque" de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento. Al mismo tiempo, la autonomía tiene como fin mantener alejados a los rivales potenciales y, por tanto, puede llevar a una rabia llena de celos dirigida la mayoría de las veces contra los hermanos menores y a la búsqueda de una posición privilegiada ante la madre.

4. Industria versus inferioridad

Se aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas... Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza los caprichos y los deseos del juego... La escuela parece ser una cultura por sí sola, con sus propias metas y límites, sus logros y sus desencantos; la industria implica hacer cosas junto a los demás.

5. Identidad versus confusión de rol.

En la pubertad y la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse... en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal que iguala a la de la temprana infancia. A causa del nuevo agregado de la madurez genital, los adolescentes deben volver a librar muchas de las batallas de los años anteriores, aun cuando para hacerlo deban elegir artificialmente a personas bien intencionadas para que desempeñen los roles de adversarios; en esta etapa los jóvenes están siempre dispuestos a establecer ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final. Se dice que el peligro de esta etapa es la confusión de rol. Cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual, los episodios delictivos y abiertamente psicóticos no son extraños.

6. Intimidad versus aislamiento.

Es el adulto joven que surge de la búsqueda de identidad. Está preparado para la intimidad, esto es, la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con compromisos, aun cuando éstos pueden exigir sacrificios significativos. La contraparte de la intimidad es el distanciamiento: la disposición a aislarse y, de ser necesario, destruir aquellas fuerzas y personas cuyas esencias parecen ser peligrosas para la propia.

7. Generatividad versus estancamiento.

El hombre maduro necesita sentirse necesitado. La generatividad es la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación. Cuando tal enriquecimiento falta por completo, tiene lugar la regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, a menudo asociada con un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personal.

8. Integridad del Yo versus desesperación.

Es la seguridad acumulada del Yo con respecto a su tendencia al orden y al significado. Es el amor posnarcisista del yo humano como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y posee sentido espiritual. Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser y que, necesariamente, no permitía sustitución alguna: significa así un amor nuevo y distinto hacia los propios padres. La falta o pérdida de esta integración yoica acumulada se expresa en el temor a la muerte.

La quinta etapa es crucial en el (la) adolescente, quien a pesar de la avidez por su independencia requiere de un control que la posibilite. Por tanto, la rebeldía contra la autoridad es un fenómeno inevitable y una manifestación de progreso hacia la independencia. Según Kroh, citado en *Teorías de la adolescencia*, de Muss (1994): "puede ser considerada como la ruptura del cordón umbilical de dependencia emocional". p178 Para su consecución, se requiere una actitud de rechazo -aunque sea temporal-, resentimiento y hostilidad hacia los padres y otras formas de autoridad.

1.3 La adolescencia como recapitulación de las etapas anteriores.

Al abordar el tema de la adolescencia inevitablemente recurrimos a Freud (1905), quien refiere aspectos del desarrollo psicosexual señalando que éste tiene varias etapas, entre ellas, la oral, anal, fálica y genital. En las dos intermedias se presentan indicios de la rebeldía del adolescente, ya que en la segunda etapa el niño empieza a comprender que puede tener control sobre su propio cuerpo al expulsar o retener sus heces fecales y al mismo tiempo controlar sus esfínteres, adquiriendo una independencia sobre el medio ambiente que le rodea: puede manipular a la madre complaciéndola al excretar en el momento y lugar que ella indique, o contrariarla al

desobedecerla. Por otra parte, en la etapa fálica se presenta el fenómeno del Complejo de Edipo, donde se va consolidando el Superyo y es fundamental la presencia del padre como dador de normas y principios, ya que de este aprendizaje depende la crisis de rebeldía del joven: Si hubo un adecuado fortalecimiento del Superyo, la rebeldía presentada en el adolescente es menos conflictiva y busca espacios de expresión mediante la sublimación. En cambio, en los casos donde el Superyo fue endeble, probablemente la búsqueda de independencia es más crítica y patológica.

Por su parte, Bloss (1976) afirma que la individuación implica movimiento en todas las líneas del desarrollo del individuo (regresión y progresión necesarias), ya que a través de este recorrido el aparato psicológico peligra, principalmente durante la adolescencia. En la integridad de la psique intervienen dos factores importantes: por una parte, las bases psicológicas que se han logrado estructurar durante la infancia; por otra, los factores ambientales que permitan un mejor desarrollo y adaptación. Este dinamismo es necesario, pues se manifiesta como una réplica de las etapas anteriores: se presenta la adolescencia como un segundo nacimiento.

Otra autora que ubicamos en esta postura es Ana Freud (1873), continuadora de la teoría psicoanalítica, quien alude a una constante regresión como principio del desarrollo normal debido a que reactiva los mecanismos de defensa. Por ejemplo, la negación ante un accidente o un fenómeno natural, que permite al individuo vivir emocionalmente consciente de su fragilidad y finitud, o ciertos elementos de narcisismo que facilitan la adaptación a situaciones amenazantes del equilibrio emocional. La misma autora afirma que son de gran ayuda los pares, tanto amigos como compañeros de la misma edad. Estos pares permiten al adolescente confrontar sus fantasías y el principio de realidad en diferentes espacios, como sucede en la familia (con los padres actuales y los de la infancia) y en la escuela. En resumen, el adolescente utiliza al grupo para poner en movimiento las identificaciones parciales opuestas. Las fracciones disociadas de los padres preedípicos son colocadas por el adolescente en un grupo, constituyendo representaciones de la imagen dividida de sí mismo.

De los autores mencionados anteriormente (Bloss y A. Freud) por sus teorías sobre el desarrollo por medio de la regresión, se entiende a la adolescencia como un proceso que toca puntos no resueltos, al tiempo que implica la reactivación de los que sí tuvieron un curso normal. Por otra parte, en esta etapa los impulsos adquieren gran fuerza y se presenta la pérdida del sustento yoico que ofrecen los padres porque el adolescente lo rechaza. Si aunamos lo anterior a los conflictos con las partes anacrónicas de los padres, del grupo familiar y de la sociedad en la que se desarrolla el adolescente, asumiremos que su rebeldía es una manifestación defensiva de la búsqueda de autonomía e independencia.

Según López (1990), el sometimiento del adolescente entraña la amenaza de fusión infantil con una pérdida considerable de su identidad. Para él, la precaria independencia que ha ganado progresivamente se ve amenazada por la relación con su entorno; de ahí la explicación de rebeldía, dinámicamente semejante al "no"

del niño de aproximadamente 15 meses de edad ante cualquier proposición. Es la reiterada presencia de la disyuntiva entre un "sí" que implica simbólicamente sometimiento y vuelta a la dependencia paterna, y un "no" que representa autonomía juvenil expresada como oposición, rechazo o antagonismo. El mismo autor argumenta que la hostilidad del adolescente frente a los adultos se expresa como un juego que le proporciona la sensación de ser más hábil que ellos, correspondiente a un manejo del sadismo pregenital parcialmente neutralizado que resulta de las transacciones efectuadas por el Yo.

1.4 La rebeldía en la adolescencia.

Según lo anterior, cabe cuestionarse: ¿La rebeldía es un mal necesario? Hasta este momento, se observa que la rebeldía es un elemento importante en el proceso de desarrollo integral del individuo. Incluso algunos autores como Horney y Sullivan (1976) mencionan que todas las personalidades se enfrentan a diez necesidades neuróticas de grado variable durante el transcurso de la vida, hasta alcanzar la ansiedad básica. Una de ellas es la autosuficiencia e independencia, caracterizada por "...hacer cualquier cosa con tal de no sentirse obligado con otros..."pp.80. Estos rasgos son propios de los adolescentes, tal como se verá más adelante, ya que en este periodo de la vida buscan "liberarse del pasado" para ser "creadores de sí mismos en el futuro". En síntesis, las tareas intrapsíquicas que el adolescente realiza son la liberación de la dependencia de los padres, el debilitamiento de los vínculos libidinales con ellos y la modificación del Superyo para adaptarlo a la vida adulta.

La rebeldía se manifiesta en múltiples formas y circunstancias como el no querer compartir experiencias y emociones con los padres, pero sí con un(a) amigo(a). Durante este proceso, el antagonismo con los padres lo lleva al encuentro de figuras sustitutivas para elaborar el retiro de las cargas emocionales. El adolescente mueve sus intereses emocionales de un objeto a otro en forma transitoria, y las relaciones así establecidas son parciales y depositarias de afectos infantiles idealizados. La oscilación entre figuras transitorias va tomando significados cada vez más reales, lo que es válido tanto para los adultos sustitutos como en la búsqueda de pareja.

Pepin (1975) comenta que cuando los padres son muy restrictivos e impiden la rebeldía del adolescente, posibilitan la combinación de daños severos en la estructuración del Yo desde las fases primitivas del desarrollo psicológico, anunciándose así una serie de patologías como psicosis, esquizofrenia y síndrome fronterizo. También se debe considerar que cuando los padres son permisivos al grado del abandono, el adolescente no logra integrar en su personalidad la estructura del límite.

Como se mencionó previamente, las actitudes negativas de los adolescentes se manifiestan de diferente forma, pasando desde la oposición hasta la indiferencia. Castillo (citado por Hernández, 1996) refiere la existencia de cuatro tipos de rebeldía:

- a) Regresiva. Miedo a la acción, regreso a la vida despreocupada, sin responsabilidades
- b) Agresiva. Se expresa de forma violenta, como intento por aliviar los problemas propios provocando el sufrimiento de los demás.
- c) Transgresiva. Se vive en contra de las normas sociales por el simple placer de no obedecerlas
- d) Progresiva. Es una forma de actuar que acepta las reglas, pero las discute y critica para mejorarlas

Se afirma que lo deseable en la adolescencia normal es la búsqueda de espacios para la expresión de una rebeldía progresiva que permita criticar y a la vez proponer alternativas a problemáticas detectadas.

1.5 Conflicto dependencia /independencia.

El concepto de rebeldía progresiva es similar a la tesis postulada por Ballesteros (1990) con respecto de la rebeldía constructiva del adolescente. Él señala que el camino hacia la plena libertad e independencia sólo es lograda por el individuo cuando es capaz de pensar, sentir y decidir por sí mismo. Según Fromm (1989), sólo podrá hacerlo cuando "haya alcanzado una relación productiva con el mundo que lo rodea que le permita responder de manera auténtica". pp. 66 El mismo autor alude a Marx y Freud en relación con este fenómeno; cada uno, por separado, argumenta sobre la independencia y la autoridad en general, pero en particular, ambos conceptos tienen mucho que ver con la rebeldía del adolescente y la autoridad de los adultos. Para Marx, un ser no se considera a sí mismo independiente si no es su propio amo; y es su propio amo sólo cuando debe su existencia a sí mismo, cuando afirma su individualidad como un hombre total en cada una de sus relaciones con el mundo: viendo, oyendo, oliendo, probando, tocando, pensando, queriendo, amando. En cambio, Freud consideró que el camino para alcanzar la salud mental consiste en la superación de la fijación incestuosa con la madre, y declaró que la salud mental y la madurez se basan en la emancipación y la independencia. Para él, ese proceso se inicia con el temor de ser castrado por el padre y concluye con la incorporación de las órdenes y prohibiciones paternas al propio Superyo.

1.6 La rebeldía en la cultura del mexicano.

Díaz-Guerrero (1994) estudia los efectos de la cultura sobre el mexicano, encontrando ocho tipos de personalidad: *pasivo obediente, afiliativo afectuoso, rebelde activamente autoafirmativo con control externo pasivo, cauteloso pasivo, audaz activo, activo autónomo y, finalmente, pasivo independiente*), que incluyen tanto a quienes aceptan completamente la cultura como a los que se rebelan a casi todas las manifestaciones del medio. Dentro de la tipología propuesta por el autor, se advierten distintos grados. Según él, en los adolescentes (de escolaridad secundaria, preparatoria y Normal) los tipos activo, autoafirmativo, independiente y autónomo son más frecuentes. En la presente tesis sólo se hará referencia a estos tres, dado que son los más comunes a decir del autor, además de que el objeto de nuestro estudio se concentra en los adolescentes con escolaridad media superior:

1. **Pasivo, obediente y afiliativo** (afectuoso). Son los tipos obedientes, afectuosos y complacientes hasta cumplir 12 años de edad. Sin embargo, si a los 15 años siguen siendo igualmente obedientes, mostrarán un retraso en varios aspectos intelectuales en comparación con jóvenes de edad similar, ya que en ellos se acentúan los aspectos de pasividad e interdependencia con los padres. A los 18 años, éstos muestran más síntomas de pasividad y dependencia de los padres y de la sociedad. Funcionarán bien dentro de ella si tienen el apoyo de sus familiares.
2. **Rebelde activamente autoafirmativo**. El rebelde ante la cultura es frecuente entre los jóvenes que asisten a la secundaria, preparatoria y escuelas normales; generalmente son quienes realizan estudios superiores y es más común encontrarlos en las clases media y alta. Son menos obedientes a las órdenes de sus padres y maestros; su desarrollo intelectual y su habilidad para la lectura son superiores que las de sus similares, pero la relación con sus padres es difícil. Son más agresivos, dominantes e impulsivos que sus semejantes y sufren algo más de ansiedad que ellos.
3. **Con control interno activo**. Es íntegro, menos común que los anteriores. Parece que en él funcionan todas las cualidades de la cultura mexicana: puede ser obediente, afectuoso y complaciente cuando es adecuado, pero rebelde si es necesario. Este tipo se da con la misma frecuencia en las clases altas, medias y bajas. Son personas afectuosas con todos; complacientes y corteses con padres, maestros y adultos; menos agresivas e impulsivas que sus coetáneos; más ordenados, disciplinados, limpios, metódicos y reflexivos. Estos niños son optimistas acerca de la capacidad humana para resolver los problemas del mundo. Son aplicados y buenos estudiantes.

Consideramos que el tercer tipo (control interno activo) se complementa con el rebelde constructivo de Ballesteros (1990) y el progresivo de Castillo (1996). Ambos entrañan un avance hacia la construcción de la personalidad e indudablemente requieren la ruptura con el pasado para poder erigir su futuro, no sólo en lo individual, también en lo social.

En conclusión, la rebeldía es un proceso normal de la adolescencia, dado que es necesario formar los propios conceptos y valores del mundo (Erikson, 1977); por supuesto, teniendo como base las concepciones y los valores de los padres. En esta fase de la vida también tienen que reconsiderar los aspectos de la moral personal y con ello consolidar su propio Superyo. Esta reestructuración va de la derrota del Superyo implantado por los padres, al triunfo de un nuevo Superyo creado por el adolescente. Es decir, el éxito de Edipo sobre el padre (como decíamos páginas atrás) es conquistar el poder, al cual se accede mediante la derrota del padre, como ya lo decía Freud (1912-13) en su obra "Tótem y Tabú": en las antiguas tribus los hijos mataban al padre y asumían el poder. Un ejemplo similar acontece en la película "La isla del doctor Moreau", donde los hijos asesinan al padre y además se lo comen con la finalidad planteada por Freud. Probablemente, para evitar ese

deseo, los adultos -sobre todo el padre- crean reglas; si bien ya no desean desterrar o provocar la muerte del adolescente, sí procuran preservar el poder. Como consecuencia, las actitudes de rebeldía de los adolescentes son diferentes: no consideran el hecho de matar o comerse al padre. Su elección es por la vida de logros personales en convivencia con los adultos. Por último, las manifestaciones de rebeldía deberían ser orientadas por los mayores hacia un mismo fin: favorecer la madurez del adolescente y la consecución de su equilibrio psicológico para poseer la personalidad deseada.

CAPITULO II

REBELDÍA

2.1 Concepto de rebeldía

La palabra rebeldía proviene del latín *Ebellis*, del prefijo *re*, y *Bellum*, guerra, que se niega a obedecer a la autoridad legítima; por tanto, *la rebeldía es la desobediencia u oposición a un mandato legítimo.* (Pequeño Larousse)

2.2 Diferentes perspectivas relativas a la rebeldía

Uno de los autores que a tratado el concepto de rebeldía es E. Fromm (1987), quién considera que una persona rebelde es aquella que: "...está hondamente resentida contra la autoridad por no ser apreciada, por no ser querida, por no ser aceptada. Un rebelde es alguien que desea echar abajo la autoridad a causa de su resentimiento y, como resultado, asumir él mismo la autoridad en lugar de la que ha derribado..." A este tipo de rebelde el autor le denomina oportunista. Si se considera la definición proveniente del latín, el rebelde se opone a un mandato legítimo y se encuentran diferentes expresiones de autoridad en el adulto, a quien el adolescente quiere alcanzar y, si es posible, rebasar, porque se trata de una necesidad intrapsíquica y social.

La rebeldía contra los padres es un rasgo característico de cierta edad, ya que el adolescente trata de romper la dependencia paterna, quiere dejar de ser considerado un niño, por tanto, crece su afán de independencia y autonomía; pero si tropieza con actitudes de autoritarismo, proteccionismo o abandono (el no ejercer la autoridad en absoluto), entonces puede despertar en él una fuerte carga de agresividad, resentimiento o frustración que complica sustancialmente la situación. C. Hernández (1996).

El adolescente pone en duda las verdades de los adultos. He aquí por qué la adolescencia se encuentra ante un mundo que tiene que ser reedificado tras perder las bases de sustentación construidas trabajosamente durante la infancia. Otro rasgo de independencia del adolescente es seleccionar sus amistades, profesores, normas y creencias de acuerdo con sus propias necesidades, las cuales pueden ser erróneas.

Esta actitud de rebeldía se acentúa principalmente en relación con los principios e inclinaciones creadas por el influjo de los demás. Erróneamente se supone, por sentido común, que la rebeldía del adolescente es negativa; sin embargo, hay otra expresión de rebeldía, equivalente a la emancipación por vía de la creación, a la que se le denomina rebeldía constructiva, ya que los esfuerzos del adolescente se dirigen hacia la conquista de una personalidad independiente, capaz de decidir de manera segura y acertada en las más diversas situaciones. Además es capaz de orientar su voluntad hacia los

caminos del progreso, del mejoramiento y la organización social, aspirando a contribuir a la creación de nuevos valores y nuevas formas de vida.

El adolescente es crítico ante las actitudes de los adultos, puede expresarlo y crear un clima de tensión, dado que la mayoría de los adultos no aceptan que el o la adolescente enjuicie sus actos, y formas de pensar. En el caso de los (las) adolescentes que no expresan sus sentimientos ante las actitudes de los adultos, son vistos como apáticos y "flojos". Ante esta disyuntiva, muchos jóvenes que se encuentran en un nivel de preparación profesional prefieren avocarse a sus estudios y no debatir con sus profesores, o sondear cómo es (el) la profesora y tratar de comunicarse con (él) ella y buscar los medios necesarios para formarse en lo personal y en sus estudios, y también encontramos a los (las) adolescentes que pierden el interés, y el objetivo por el cual están en el Colegio y prefieren espacios de esparcimiento, en detrimento de sus estudios.

Para Aberastury (1992), siendo un psicólogo clínico argumenta que la búsqueda de figuras sustitutivas de los padres posibilita la elaboración del retiro de cargas libidinales, sirve también a la fragmentación y disociación de figuras parentales (por tanto, no es gratuito que desde las escuelas secundarias existe un maestro por cada asignatura), facilitando el reconocimiento de elementos buenos y malos de los padres y hermanos, lo que a veces conlleva trastornos de la identidad.

De ahí la importancia de los adultos sustitutos para lograr una independencia absoluta del adolescente respecto de la autoridad paterna o materna; es decir, se requiere un espacio de rebeldía ante los padres, pero además una fluctuación del sometimiento a otras figuras de autoridad; de ahí la importancia de la personalidad y preparación de los (las) profesores (as), pues tienen una gran responsabilidad ante sus alumnos adolescentes, ello al igual que los niños van tomando elementos para conformar su propia identidad, ven en sus profesores o el de los amigos, la fuente de lo que ellos serán en el futuro ya sea como personas o como futuros profesionistas.

Por lo tanto muchos adultos dígame profesores o padres de familia, que le dan la connotación al concepto de rebeldía de patológica, estos adultos advierten en los jóvenes una falta de respuesta a sus expectativas, aunque pocos se preocupan por conocer el tipo de autoridad que ejercen sobre sus alumnos o hijos adolescentes.

Muchos jóvenes desplazan hacia las autoridades escolares la rebeldía experimentada contra los padres en el hogar, dado que obedecer a los maestros es caer nuevamente en una dependencia de la cual están huyendo para lograr completamente su independencia; en algunas ocasiones este fenómeno se manifiesta o inicia con un halo de violencia que puede aniquilar o ser transformadora, iniciando así "una revisión de la autoridad moral". (Kaplan, 1991).

Por otra parte, la escuela -afirmaría Myers (1965)- puede proveer al adolescente de contactos frecuentes y estrechos con los adultos de ambos sexos, quienes por principio, por ser educadores, representan las normas y costumbres de la sociedad en general. La escuela es otro espacio socializador que tiene una gran diversidad de vías para asegurar dichas relaciones en favor del proceso de maduración del adolescente,

apoyándolo, por ejemplo, en el suministro de contactos con adultos por medio del estudio, la literatura, el deporte, el arte, etcétera, posibilitando una imagen más amplia del mundo adulto.

Asimismo, los profesores ocupan una posición estratégica en lo que respecta a dar experiencias a los jóvenes acerca de sus responsabilidades, al aprendizaje y a las prácticas de autodominio. Pueden también enseñar a los jóvenes a comprender las actitudes de los mayores, lo que sirve para esclarecer las relaciones entre adolescentes y adultos.

La manifestación de rebeldía depende de las resultantes de dos factores: la naturaleza y grado de conflictos que el sujeto ha acumulado hasta su adolescencia y la respuesta que encuentra en los adultos. La rebeldía se expresa de múltiples maneras: por medio de negligencia u oposiciónismo pasivo que puede llevar al suicidio y, por otra parte, de forma activa, mejor identificada por la mayoría (Ponce, 1992).

2.3 Rebeldía de la adolescencia mexicana

Concretando los elementos tratados en el apartado anterior podemos afirmar que muchas características de rebeldía son universales en ciudades donde el adolescente tiene que transitar por esta etapa, mientras un niño pase directamente a formar parte de la comunidad de los adultos, entonces no presentará los síntomas de la rebeldía, por otra parte, los adolescentes mexicanos a pesar de compartir muchas de las características del adolescente universal tiene sus propias particularidades.

Una de las aportaciones valiosas con respecto a la adolescencia y a la rebeldía del adolescente mexicano, es la investigación del Dr. Díaz-Guerrero (1994), pues estudia los efectos de la cultura sobre la personalidad del mexicano.

Díaz-Guerrero expone ocho tipos Pasivo obediente afiliativo (afectuoso), rebelde activamente autoafirmativo, con control interno activo, con control externo pasivo, cauteloso pasivo, audaz activo, activo autónomo y, finalmente, pasivo interdependiente, que van desde los que aceptan completamente nuestra cultura hasta quienes se rebelan ante casi todas las manifestaciones de la misma. Aquí se efectúa una breve descripción de las características de cada uno de estos tipos de personalidad, ya que para los propósitos de esta tesis se retomarán los concernientes a la adolescencia.

1. Pasivo, obediente y afiliativo (afectuoso). Son los tipos obedientes, afectuosos y complacientes hasta los doce años de edad. Niños con este carácter muestran señales de salud emocional e intelectual. Estos sujetos funcionaran bien dentro de la sociedad si tienen el apoyo de sus familiares.

2. Rebelde activamente autoafirmativo. El rebelde a la cultura es frecuente entre los jóvenes que van a la secundaria, preparatoria y normal, y son éstos, generalmente, quienes realizan estudios superiores; es más frecuente encontrarlos en las clases media y alta que en las clases bajas. Son, a menudo, los líderes estudiantiles.

3. Con control interno activo. El integro es menos frecuente que los anteriores; parecen funcionar dentro de sí todas las cualidades de la cultura mexicana, y puede ser obediente, afectuoso y complaciente cuando esto sea lo adecuado, pero rebelde si es necesario. Este tipo se da con la misma intensidad en las clases altas, medias y bajas, lo mismo en mujeres que en hombres. Algunos pocos se convierten en líderes estudiantiles integros, pero la mayoría se aísla de los grupos y se convierte en buenos estudiantes. Como adultos, forman nuestros mejores profesionistas, catedráticos, científicos, empresarios y políticos.

El último tipo de rebeldía (con control interno activo) se complementa con las características del rebelde constructivo de Ballesteros (1990) y el progresivo de Castillo (1996). Ambos plantean un progreso hacia la construcción de su personalidad en donde indudablemente tienen que romper con su pasado para poder construir su futuro, no sólo en lo individual, también en lo social.

En conclusión, el concepto de rebeldía del (la) adolescente ayuda a comprender un aspecto de éste, pues los adultos (padres o profesores) tienen frente así a un individuo que le puede parecer maravilloso o aterrador, según como conciba y asuma su interacción con él (la) adolescente.

Un aspecto importante en el proceso de enseñanza –aprendizaje del (la) adolescente en el Colegio es la motivación –comunicación, interacción con el adolescente, además de un buen dominio del conocimiento a enseñar, la manera en cómo enseña, su manera de sistematizar y organizar el conocimiento así como el dominio - manejo de grupo.

Conociendo las características universales del adolescente y en particular los rasgos del (la) adolescente mexicano, permitirá al profesor del Colegio abrir espacios de expresión de éste lo que posibilitará una mejor adaptación del (la) adolescente a la sociedad a través de los medios que el Colegio le proporciona.

CAPITULO III

AUTORIDAD

3.1 Concepto de autoridad

La autoridad se refiere a una relación interpersonal en polos opuestos y complementarios, implica el reconocimiento de superioridad de quien la posee y de quien no la tiene; de quien da órdenes y de quien las acata, del que domina y conoce una materia específica, y del que la ignora. Fromm (1985) distingue dos tipos de autoridad: racional e irracional. La primera se basa en la competencia de la persona cuya autoridad es respetada, ya que ejerce idóneamente una función que le encomiendan quienes le confieren esa supremacía. No necesita intimidarlos ni espolear su admiración por medio de cualidades mágicas. Ayuda eficazmente en lugar de explotar a sus subordinados, su autoridad se basa en fundamentos racionales y no amerita terrores irracionales. Este tipo de autoridad requiere constantemente escrutinio y críticas por parte de los individuos a ella sujetos; siempre es de carácter temporal, y la aceptación depende de su funcionamiento. Por tanto, su autoridad se basa en la igualdad de dos: del que la ejerce y del sujeto a ella, quienes difieren únicamente en el grado de conocimiento o destreza en un ámbito particular.

En cambio, la autoridad irracional ha acompañado desafortunadamente al hombre desde hace varias generaciones, y la humanidad conoce diferentes personajes que no traen buenos recuerdos; inclusive, en la estructura de la familia mexicana existen características de este tipo de autoridad (padre autoritario y madre sumisa). Pérez-Ávalos (1986). La autoridad irracional se tipifica por la imposición del poder físico o mental, real o relativo sobre la gente. El poder por una parte, y el temor, por la otra, son siempre los cimientos sobre los cuales se erige la autoridad irracional. La crítica a la autoridad está prohibida, además de basarse en la desigualdad, implicando diferencias de valores. El ejercicio excesivo de autoridad puede conducir al autoritarismo y, como consecuencia de esta actitud autoritaria, los subordinados tendrán varias reacciones negativas, sin exceptuar que el autoritarismo en el ámbito de la disciplina y la educación puede ser perjudicial al grado de causar la locura. Por ejemplo, el caso de D. Paul Schreber citado en Conroy y Paz (1994).

Etimológicamente, el concepto de autoridad proviene de autor, y éste de *augere*, que significa aumentar, hacer crecer, fuerza para sostener y acrecentar, de acuerdo con la definición de Velásquez (1995). Esta definición sugiere que los primeros educadores son los padres, ya que ellos ejercen "...una influencia positiva que sostiene y acrecienta la autonomía y responsabilidades de cada miembro de la familia".

3.2 La autoridad y los padres de familia

En la plenitud de la adolescencia, el proceso de independencia se da solamente por medio de la autoridad del padre como representante de la ley, las reglas y los límites, en una palabra: la sociedad. Por tanto, su participación es importante en el Superyo, además de intervenir en el Yo como transmisor del "principio de realidad".

A la manera de Foucault, los padres son los ojos que vigilan y las voces que prohíben, los frenos del deseo y los que regulan la consumación de los fines de la voluntad según principios "misteriosos" para el niño. Estas autoridades son también la red de seguridad de la existencia, debido a que la avidez infantil de diálogo con ellas es más vital que el alimento o el calor. Por eso el niño se somete a las exigencias que le imponen, más no sin luchar, no sin esforzarse por proteger su propio sí-mismo.

En compensación de su pérdida, el niño adquiere cierta autoridad interior para gobernar sus propios deseos. Esta adquisición es el principal resultado del debate infantil entre el deseo y la autoridad. La autoridad interior es el agente de la autoridad que representa la legalidad de la vida familiar. El niño reprime sus deseos y renuncia a sus apetitos genitales en favor del fortalecimiento de sus lazos de identificación con los padres. A cambio de las ventajas de compartir la grandeza y la omnipotencia de la autoridad paterna, el niño hace concordar sus deseos con el orden social. Aparentemente, aquí la autoridad internalizada permanece relativamente incuestionada.

Los contenidos manifiestos del Superyo son prescripciones sociales, y en el niño se modelan a partir del Superyo de los padres. El Superyo es el vehículo de la tradición y de los persistentes juicios que se propagan de generación en generación. Durante el periodo de latencia, las defensas que simultáneamente apaciguan a la autoridad y preservan la vida del deseo, van logrando un compromiso más saludable entre la restricción y la expresión. Las defensas se tornan más flexibles y más permeables a nuevas influencias.

Durante la adolescencia se busca el destierro del Edipo y el ingreso en el mundo social más amplio. Al joven le queda la tarea de resolver principalmente tres dilemas psicológicos: el adiós a la infancia, el desplazamiento del deseo sexual y la conciliación de sus deseos con los principios de la autoridad. La adolescencia proporciona la oportunidad de remodelar la conciencia arcaica del Superyo, que está constituida por los residuos de los diálogos de amor en la infancia: ojos atentos, voces que prohíben, exigencias de perfección. Al finalizar la adolescencia, los ojos atentos pueden parecer un poco más amistosos, y la voz que niega, menos áspera. Pero el más significativo de los cambios operados por la adolescencia es la domesticación de los ideales y el aprender a perdonar a los padres por ser menos poderosos de lo que alguna vez se imaginó. (Kaplan, 1991).

De esta manera, la autoridad reviste una gran importancia, pues su deber es cerrar el ciclo y proyectarlo hacia el futuro; es decir, la autoridad va a fungir como orientadora que impulsa al joven a evolucionar y crecer; por tanto, al final de la adolescencia, al arribar a la madurez y estar en la plenitud del desarrollo, los padres podrán ver su obra terminada, pues ellos serán en gran parte los creadores.

Los padres son los principales portadores de autoridad, y los maestros los continuadores. En este sentido, ¿existe sólo un tipo de autoridad? y por tanto, ¿existe un solo tipo de rebeldía? o ¿hay diferentes manifestaciones de la primera y distintas modalidades de la segunda? Éstas son preguntas encaminadas a cuestionar la autoridad de los maestros, dado que son quienes toman el relevo en la educación y, sobre todo, continúan como responsables en la construcción de la personalidad. Son ellos los que conviven cotidianamente con los adolescentes en su ámbito académico. "Son los segundos educadores" y serán, probablemente, fuentes de contención y apoyo que podrían impulsar a los jóvenes a su desarrollo, dado que éstos van a desplazar su identificación del padre hacia algún adulto (real o ficticio).

Los adultos son elementos esenciales en la consolidación de la personalidad de los adolescentes, cuya rebeldía es manifestación de crecimiento, por eso los propios adultos deben permitirles espacios adecuados para que sea más accesible su ingreso a la vida adulta, pues como dice Bertrand (1973): A los impulsos de agresión y creadores del hombre hay que buscarles diferentes formas de expresión para que los utilice a su favor, porque de lo contrario, se favorecerá una serie de patologías. El adolescente debe encontrar entonces su propio espacio de rebeldía, es decir, un medio de canalización al servicio de su desarrollo.

3.3 Los tipos de autoridad

Cuando se recurre a la literatura especializada para indagar sobre los tipos de autoridad existentes, inevitablemente se encuentra a los líderes de empresas o conductores de organizaciones, más que información concerniente al ámbito escolar o familiar, así como los clásicos tipos de autoridad: **el autocrático, el democrático y el *laissez-faire*.**

- a) *Autocrático: es rígido e inflexible, da órdenes sin discusión, sus decisiones son personales y no consulta la opinión de los demás. Jamás informa acerca de sus proyectos o sus planes. Se considera una persona superior al grupo. (Fingermann, G. 1969).*

De igual manera, en la subescala de Viganó (1986) citada por Vázquez, Romero y Valdés Núñez R. (1992), para medir el autoritarismo se considera la "dominación que una persona tiene sobre otra imponiéndole su propia voluntad, sin considerar las consecuencias".

- b) *Democrático: Coordina las opiniones y los esfuerzos de sus subordinados, mantiene un clima saludable. Debe tener una estabilidad emocional que permita escuchar serenamente y sin prejuicios ideas, quejas, y ser capaz de imponer su autoridad sin violencia, cuando llega el caso*

(Fingermann, G. 1969). En cambio para Vázquez, Romero y Valdés Núñez (1992), este liderazgo consiste en la tendencia de una persona a resolver los problemas y decidir con base en la comprensión e interés de otro(s).

c) Laissez-faire: "Dejar hacer". Este tipo de autoridad deja que las cosas se arreglen por sí mismas dentro de un liberalismo casi absoluto. Toda la responsabilidad concierne a los subordinados. Hay falta de organización. La actitud de la autoridad es pasiva y carece de energía para asumir cualquier clase de representatividad. Fingermann, G. (1969).

Para la presente tesis, las clasificaciones anteriores y la investigación de Montoya Ortiz (1961) permiten contextualizar las definiciones de autoridad en el marco de la educación. Por ejemplo, la autora menciona cuatro tipos de autoridad:

- 1. Basada en el poder físico. Los miembros del grupo temen a la autoridad porque puede dañarlos físicamente.*
- 2. Sustentada en la fuerza social. El sujeto tiene poder para conferir o retirar la pertenencia de otros sujetos al grupo.*
- 3. Mediante la habilidad para prever necesidades emocionales. La autoridad puede ayudar a superar las dificultades e, incluso, hacer sentir a los demás su pertenencia al grupo.*
- 4. Construida sobre el poder de raciocinio. Se reconoce su jerarquía por los poderes intelectuales y por aptitudes particulares que ayudan al grupo a conseguir su objetivo.*

Según algunos estudios de autoridad, la mayoría de los adultos no se da cuenta de la responsabilidad de asumir su autoridad; más aún, sienten temor de hacerlo por las implicaciones que tiene dicho concepto. Es decir, el tipo de autoridad irracional y autocrática, se caracteriza por el abuso de poder conferido; si se recuerdan algunos episodios que ha vivido la humanidad en diferentes momentos históricos, encarnada por diversas personalidades, han tenido este tipo de rasgos.

Otro concepto de poder, como polo opuesto al anterior, se presenta en el "*Laissez-faire*" o "dejar ser" que muchos padres asumen para no ser criticados por anticuados o faltos de visión. En el caso de los profesores, porque no quieren ser reconocidos como "mala onda", pero los hijos lo viven como abandono y los alumnos como "el profesor barco", respectivamente.

Lo ideal sería encontrar adultos (padres o profesores) que encarnen una autoridad democrática, pues como se menciono en líneas arriba sabe coordinar las opiniones y los esfuerzos de sus subordinados (hijos - alumnos), mantiene un clima saludable. Tiene una estabilidad emocional que permite escuchar serenamente y sin prejuicios ideas, quejas, y ser capaz de imponer su autoridad sin violencia, cuando llega el caso. Este tipo de autoridad, es reconocido por los (las) adolescentes, y es tomado como ejemplo a seguir; también es bien enjuiciado en su quehacer docente cuando llega el momento o se requiere de una opinión hacia este.

En los diferentes estudios existentes sobre los tipos de autoridad se puede deducir que también existe la autoridad Social: tiene poder para conferir o retirar la permanencia en el grupo. *Es capaz de crear un ambiente agradable en el grupo, coordinando las opiniones y los esfuerzos de sus integrantes.*

Otro ejemplo de autoridad poco conocido es el Emotivo: *fácilmente se conmueve o preocupa por los problemas del grupo, busca la manera de ayudar a superar sus dificultades* e incluso hace sentir a cada miembro su pertenencia al mismo.

Finalmente la autoridad de Raciocinio: *Sus aptitudes y habilidades intelectuales le permiten dirigir al grupo para alcanzar los objetivos planteados. Sus características de justicia, sentido lógico y razonable, le facilitan mantener un ambiente cordial.* Su estabilidad emocional le permite escuchar serenamente y sin prejuicios las ideas, conocimientos y quejas de sus subordinados. Es capaz de imponer su autoridad a través del convencimiento o la negación sin violencia, cuando llega el caso.

En conclusión, el papel de la autoridad en el adolescente es de suma importancia, pero no cualquier tipo de autoridad. Los padres (y los profesores del Colegio; dado que son los "segundo padres") deberían reconsiderar la autoridad que están ejerciendo sobre sus hijos (o alumnos), pues son los responsables en gran medida de los aspectos de personalidad que van formando; al ser los representantes la ley, son portadores de los elementos del Superyo que más adelante reestructura el joven. Afortunadamente, existen varias manifestaciones de autoridad ante las cuales también hay una serie de respuestas de rebeldía del adolescente; por ello la importancia de estudiar ambos aspectos.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Problema de investigación

El (la) adolescente aún no ha concluido su proceso de desarrollo, de identidad, de individuación y otros procesos biológicos. Por tanto, la manifestación de esos procesos en el ámbito escolar podría ayudarnos a entender y explicar el comportamiento del adolescente.

Con el fin de explorar la rebeldía del adolescente ante los diferentes tipos de autoridad, aplicamos un cuestionario a los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo. En nuestra indagación encontramos una vasta literatura con respecto de la "conducta difícil" del adolescente, pero no existen investigaciones que expresen las manifestaciones de autoridad ligadas a dicha rebeldía. La presente tesis pretendió evaluar el soporte empírico y metodológico (multidimensional) de los conceptos autoridad-rebeldía desde la opinión de los adolescentes.

Realizamos un análisis descriptivo de la muestra, un análisis inferencial con la correlación de las variables implicadas y finalmente se aplicó la prueba estadística Chi cuadrada para diferenciar los tipos de autoridad con respecto de los rasgos de rebeldía.

La relevancia de indagar el proceso de rebeldía y los tipos de autoridad con los cuales interactúa, radica en que nos permitió averiguar con qué modelos de autoridad (autocrático, social, racional y emotivo) logra su desarrollo el adolescente.

4.2 Hipótesis de investigación

Se estudia la relación que tienen los tipos de rebeldía ante las formas de autoridad. Hipótesis estadísticas que se esperan comprobar:

4.2.1 Autoridad autocrática.

H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente **no** será confrontativo.

H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será confrontativo.

H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente **no** será temeroso.

H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será temeroso.

H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive es **autocrático**, entonces el adolescente **no** será desconfiado.

H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será desconfiado.

4.2.2 Autoridad social

H_0 = Si la autoridad **social** obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente no será individualista.

H_1 = Si la autoridad **social** obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente será individualista.

H_0 = Si la autoridad **social** da al adolescente oportunidad de elección, entonces el adolescente no será cooperativo.

H_1 = Si la autoridad **social** da al adolescente oportunidad de elección, entonces el adolescente será cooperativo.

4.2.3 Autoridad emotiva

H_0 = Si la autoridad **emotiva** anima al (la) adolescente, entonces éste(a) **no** será suspicaz.

H_1 = Si la autoridad **emotiva** anima al (la) adolescente, entonces éste(a) será suspicaz.

H_0 = Si la autoridad **emotiva** apoya al (la) adolescente, entonces éste(a) **no** será suspicaz.

H_1 = Si la autoridad **emotiva** apoya al (la) adolescente, entonces éste(a) será suspicaz.

H_0 = Si la autoridad **emotiva** anima al (la) adolescente, entonces éste(a) **no** será comunicativo.

H_1 = Si la autoridad **emotiva** anima al (la) adolescente, entonces éste(a) será comunicativo.

H_0 = Si la autoridad **emotiva** apoya al (la) adolescente, entonces éste(a) **no** será comunicativo.

H_1 = Si la autoridad **emotiva** apoya al (la) adolescente, entonces éste(a) será comunicativo.

4.2.4 Autoridad Racional

H_0 = Si la autoridad racional es justa, entonces el (la) adolescente **no** tomará una actitud crítica.

H_1 = Si la autoridad racional es justa, entonces el (la) adolescente tomará una actitud crítica.

H_0 = Si la autoridad racional es razonable, entonces el (la) adolescente **no** tomará una actitud responsable.

H_1 = Si la autoridad racional es razonable, entonces el (la) adolescente tomará una actitud responsable.

4.3 Variables

Independiente: tipos de autoridad.

Dependiente: manifestaciones de rebeldía.

4.4 Definiciones de rebeldía y autoridad

4.4.1 Rebeldía

4.4.1.1 Rebeldía (conceptual): del lat. *ebellis*, de *re*, prefijo. Y de *bellum*: guerra. Que se niega a obedecer a la autoridad legítima. Por tanto, *la rebeldía es la desobediencia u oposición a un mandato legítimo.*

4.4.1.2 Rebeldía (operacional): *actitud que se opone y rompe con las convenciones o reglas legítimas.*

Para nuestra investigación retomamos la definición del concepto de rebeldía de Díaz-Guerrero (1944).

Elegimos sólo cuatro definiciones de las ocho anteriormente mencionadas; el criterio de elección fue la edad que refiere el autor, dado que los adolescentes a estudiar oscilan entre 15 y 24 años.

4.4.1.3 Pasivo, obediente y afiliativo. Son los tipos *obedientes, afectuosos y complacientes; en ellos se acentúan aspectos de pasividad e interdependencia con los padres.*

4.4.1.4 Rebelde activamente autoafirmativo. *Es mucho menos obediente que sus coetáneos ante las órdenes de sus padres y maestros; la relación con sus padres es difícil, además son más agresivos, dominantes e impulsivos y sufren algo más de ansiedad. Son fuertemente rebeldes ante la autoridad.*

4.4.1.5 Con control interno activo. *Estos sujetos son afectuosos con todos, complacientes y corteses con padres, maestros y adultos; menos agresivos e impulsivos que sus coetáneos, más ordenados, disciplinados, limpios, metódicos y reflexivos.*

4.4.1.6 Con control externo pasivo. Es el individuo *pasivo, pesimista y fatalista, siempre dispuesto a venderse al mejor postor, obediente por conveniencia y por carácter.*

4.4.2 Autoridad

4.4.2.1 Autocrático: *se caracteriza por ser rígido e inflexible, da órdenes sin discusión, sus decisiones son personales sin consultar el criterio de los demás. No admite opinión; jamás informa acerca de sus proyectos ni de sus planes. Efectúa o toma decisiones sin dar razones.*

4.4.2.2 Social: tiene poder para conferir o retirar la permanencia en el grupo. *Es capaz de crear un ambiente agradable en el grupo, coordinando las opiniones y los esfuerzos de sus integrantes.*

4.4.2.3 Emotivo: *fácilmente se conmueve o preocupa por los problemas del grupo, busca la manera de ayudar a superar sus dificultades e incluso hace sentir a cada miembro su pertenencia al grupo.*

4.4.2.4 Raciocinio: *Sus aptitudes y habilidades intelectuales le permiten dirigir al grupo para alcanzar los objetivos planteados. Sus características de justicia, sentido lógico y razonable, le facilitan mantener un ambiente cordial. Su estabilidad emocional le permite escuchar serenamente y sin prejuicios las informaciones, ideas y quejas. Es capaz de imponer su autoridad a través del convencimiento o la negociación sin violencia, cuando llega el caso.*

En relación con las definiciones de los estándares de autoridad, consideramos que las presentadas son adecuadas para hacer una correlación con los tipos de rebeldía anteriormente mencionados.

Por otra parte, los adultos (tanto padres como profesores) en la mayoría de circunstancias no ejercen su rol de autoridad, quizá debido a que no asumen su responsabilidad para no ser acusados de autoritarios o, posiblemente, porque no tienen conocimiento de las cualidades de su autoridad y de los medios para poder aprovecharlos en beneficio del adolescente con quien convive. Esta renuencia tiene su razón de ser, dado que el concepto generalizado sobre autoridad es el típico autoritario y autocrático que la humanidad ha conocido por medio de diferentes dictadores que han abusado salvajemente de su poder. Actualmente está apareciendo otra concepción de poder y como polo opuesto al anterior se presenta el "*laissez faire*" o "dejar ser", que es visto como abandono.

El concepto de autoridad en el adolescente es de suma importancia, pues desde los padres, quienes son necesarios como autoridad, en gran medida se convierten en los responsables de los aspectos de personalidad que van formando en sus hijos. Como representantes de la ley, son portadores de los elementos del Superyo que más adelante estructurará al joven. Sabemos que no existe un solo tipo de autoridad, sino varias manifestaciones de autoridad ante las cuales también hay una serie de respuestas de rebeldía del (la) adolescente.

4.5 Muestra:

Determinación del tamaño de la muestra:

- Primero se determina el tamaño de la muestra (n) a través de la siguiente fórmula:

N = tamaño de la población

Y = valor promedio de una variable

Se = errores tan dar

V^2 = var ianza de la población . Su definición (Se) cuadrado del error es tan dar

S^2 = var ianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de \bar{y} .

n' = tamaño de la muestra sin ajustar

n = tamaño de la muestra

- Se sustituye la formula:

$$s^2 = p(1 - p)$$

$$s^2 = .50(1 - .05) = .0475$$

$$v^2 = (.050)^2 = .0025$$

$$n' = \frac{s^2}{v^2}$$

$$n' = \frac{.0475}{.0025} = 19$$

$$n' = 19$$

$$N = 0.92832$$

$$n' = \frac{n'}{1 + n'/N}$$

$$n' = \frac{19}{1 + 19 / 0.92832} = 0.885076112$$

$$n = 0.885076112$$

4.5.1 Selección de los Elementos Muestrales:

Las unidades de análisis que en nuestro caso fueron grupos, se seleccionaron aleatoriamente para asegurarnos que cada elemento tuviera la misma probabilidad de ser elegido.

Bajo el procedimiento de tómbola, enumeramos todos los elementos muestrales (grupos) del 1 al 1688; por otra parte hicimos fichas, una por cada grupo, y las revolvimos en una caja. Después fuimos sacando un grupo por cada semestre (013, 467, 802), quedando seleccionados 4 grupos con un total de 80 alumnos, de los cuales sólo se tomaron en cuenta a los mismos de los tres niveles para la aplicación del cuestionario. (Si los alumnos necesarios se cubren con los primeros tres grupos no se requiere acudir al siguiente grupo; de no ser así, tomaremos algunos alumnos del grupo 805), por tanto, los números elegidos al azar conforman nuestra muestra.

4.5.2 Sujetos

El piloteo se realizó con una muestra constituida por 240 adolescentes que estudian el nivel medio superior (Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, de segundo, cuarto y sexto semestres), donde fueron escogidos 120 mujeres y 120 hombres, con un rango de edad de 15 a 19 años. Los 240 alumnos se encuentran distribuidos en grupos de 40 a 50 estudiantes de los turnos 01 (matutino) y 04 (nocturno). Se tomaron dos grupos de cada nivel y turno respectivo, por lo que en total fueron seleccionados seis grupos.

Después del piloteo realizamos el muestreo para la investigación final (descripción anteriormente mencionada) del cual fueron elegidos 4 grupos, con un total de 88 alumnos, a los cuales se les aplicó el cuestionario finalmente aprobado para la presente investigación.

4.6. Descripción del Colegio de Ciencias y Humanidades

Dado que los sujetos elegidos forman parte de la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es necesario hacer una breve reseña de las características de dicha población:

4.6.1 Antecedentes y Origen

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), surgió en el contexto sociopolítico, económico e histórico de los años sesenta, donde germinaron las condiciones para la creación de un subsistema de educación media superior con estas características.

Uno de los primeros elementos a considerar fue la crisis política que vivió México a finales del gobierno del Lic. Díaz Ordaz (1964-1970), resultante de una reducción del presupuesto y una disminución del financiamiento de los servicios públicos, entre ellos el de la educación, a pesar del elevado índice en la demanda educativa, así como factores ligados a la política económica derivados del "Desarrollo Económico Estabilizador". Otro aspecto relevante fue el desprestigio y la falta de credibilidad del Estado mexicano, como resultado del tratamiento que el presidente dio a los movimientos sociales y que culminó con la brutal represión del movimiento estudiantil de 1968.

En el ambiente del régimen anterior, el Lic. Luis Echeverría (1970-1976) asumió su mandato buscando continuar con el sostenimiento de los servicios públicos, apegado al modelo económico existente del país; también procuró recuperar la imagen de legitimidad del Estado e impulsar un proyecto de "apertura" política. Asimismo, tuvo que asumir las demandas de los movimientos sociales del sexenio anterior, especialmente las relacionadas con la política educativa (Reforma Educativa Nacional).

A raíz de la crisis universitaria, se elaboró un proyecto modernizador que intentó subsanar las deficiencias de la educación superior para una sociedad demandante, derivándose en la búsqueda de su funcionalidad.

Las reformas asignadas al Sistema Educativo Universitario, se concretaron en 1971 en Villahermosa, Tabasco, en la Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, donde se puntualizó la importancia de efectuar una reforma integral encaminada a realizar una serie de prácticas de diverso orden, como atender las demandas sociales de educación, actualizar los métodos y sistemas de enseñanza, reorientar los contenidos educativos, implementar un reordenamiento administrativo y lograr la descentralización institucional. (Mendoza Rojas, 1981).

La visión que prevalecía en este periodo se orientaba hacia la formación integral del adolescente, pues éste se encontraba ante una variedad desconcertante de alternativas y, por ello, la enseñanza debería darle una escala de valores, así como elementos que lo orienten. Se consideró entonces que una vía para conseguirlo sería la enseñanza abierta que inculque el sentido de comunidad humana y de responsabilidad social. Por tanto, si se alude una formación integral, al mismo tiempo se plantea que debe permitir la educación formal (con información especializada e interdisciplinaria) que le posibilite el desarrollo universitario y profesional en un mundo de fuertes competencias (Pantoja Morán, 1980).

Concretamente, se encontraron dos caminos para resolver la crisis universitaria; por una parte, la vía tecnocrática, dirigida a incorporar a la universidad dentro del proyecto global modernizador del capital monopólico; y la democrática y crítica, que propugnaba por transformar la universidad para integrarla a un proyecto revolucionario, dirigido a cambiar las estructuras de la sociedad mexicana (Guevara Niebla, 1983).

Dentro de este contexto de modernización educativa, el Dr. González Casanova (Rector de la universidad de 1970 a 1972), representante de la línea democrática, presentó su proyecto político-académico, haciendo una serie de reformas progresivas en la UNAM, en donde incluía nuevas instituciones educativas: Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971) y la Universidad Abierta (1972). El primero surgió como una estrategia universitaria dirigida a promover experiencias interdisciplinarias e interinstitucionales, con el fin de preparar a la universidad para afrontar las exigencias del actual desarrollo del conocimiento científico y humanístico.

El Dr. Pablo González Casanova concibió la Reforma de la Educación Media Superior como un problema de estrategia pedagógica que debería provenir de una propuesta más acabada hasta el momento, incorporando los avances pedagógicos más válidos y actuales, pero sólo aquellos que provinieran de una práctica democratizadora: dialogal, humanística, liberadora, con un compromiso social, antiautoritaria y antienciclopedista (González Casanova, 1989).

El Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) el 26 de enero de 1971, concebido como un sistema que abarcaría desde el bachillerato hasta el doctorado. El CCH se estableció como la mejor estrategia de conciliación universitaria que respondía a las necesidades académicas e institucionales que además permitían resolver tres problemas principales:

1. "Unir distintas Escuelas y Facultades que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las Facultades y Escuelas Superiores, así como a los Institutos de Investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación en la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país". (González Casanova Pablo, 1979. Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. En Rev. Documenta No. 1, UNAM, Centro de Documentación Académica del CCH, p.3)

4.6.2 El proyecto educativo

El Colegio de Ciencias y Humanidades, a nivel bachillerato, retoma elementos de la nueva pedagogía que busca la formación de estudiantes cuyos valores son la responsabilidad, participación democrática, autodisciplina, respeto, compromiso social, actitud creadora, libertad e interdisciplina. Su plan de estudios marcaba la

interdisciplinaridad entre las humanidades y las ciencias, la exploración del proceso enseñanza-aprendizaje del aula a los talleres, laboratorios, centros de trabajo y ambientes naturales donde el alumno pudiera realizar observaciones, registros e investigaciones dentro y fuera de la universidad. También se pretendía diseñar nuevas estrategias para la transmisión de conocimientos que debían ser acordes con las necesidades del desarrollo social y científico de la comunidad nacional. ("Una nueva posibilidad educativa". Bases Pedagógicas del CCH. Documenta No. 1, UNAM, Centro de Documentación Académica del CCH, 1979, p. 91).

Se acogieron los principios de la didáctica moderna, en donde se concibe al alumno como una persona creativa, capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones. De esta manera, una de las innovaciones más importantes que ha implantado el CCH son los métodos pedagógicos. El énfasis se pone más en el aprendizaje que en la enseñanza, en la formación más que en la información; se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende situar al educando como sujeto creador de la cultura (Nuncio, A. 1979).

En concordancia con este modelo, se espera que el papel del profesor sea el de un orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se busca propiciar en el alumno el desarrollo de capacidades, aptitudes y destrezas en un marco de cultura básica, ya que la escuela facilita la autoformación de aquellos que van a ser generadores y protagonistas del cambio (De la Serna, Ma. 1979).

4.6.3 Filosofía y Principios Pedagógicos

La filosofía del Colegio pretende la formación del hombre nuevo, que sea capaz de comprometerse, tomar decisiones y trascender. Aquél que coopera, se solidariza, afronta y resuelve problemas, vence obstáculos, construye, se arriesga, se comunica, ejerce su derecho de opinión, etcétera.

En el Colegio, este ideal se concreta con los siguientes principios pedagógicos:

- **Aprender a aprender.** Significa el desarrollo de habilidades y aptitudes intelectuales básicas que generen nuevos conocimientos, lo cual se logra por medio del manejo de los métodos y lenguajes que el hombre utiliza para aprender.
- **Aprender a hacer.** Consiste en aplicar los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana.
- **Aprender a ser.** Implica que a partir de los conocimientos adquiridos, se asuma una actitud crítica, se analicen los hechos y se conforme un conjunto de valores auténticos, personalmente analizados y fundados, hasta donde sea posible conforme a la edad de los alumnos. El alumno debe ser capaz de informarse, plantear dudas y elaborar conclusiones, lo que se traduce en aprender a ser universitario.

Ante la necesidad del cambio en la educación, principalmente en la educación media superior, se buscó que fuera no tradicionalista y que respondiera a las modificaciones que la propia sociedad demandaba, por ello se plantearon nuevos objetivos:

- “Propiciar el desarrollo integral de la personalidad del educando; su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
- Constituir un ciclo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en el aula, en el laboratorio y en la comunidad.
- Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y servicios (DUACB, 1988).

4.6.4 Sentido del bachillerato y objetivos

El bachillerato encuentra su sentido al buscar la formación de individuos (alumnos) que puedan asimilar y enriquecer, conscientemente, los elementos de la cultura del medio y particularmente de la cultura propia del intelectual. El Lic. Javier Palencia Gómez define a la cultura como “una estructura o sistema de conocimiento, de comportamientos compartidos de un grupo humano”; es decir, se plantea como un modo de ser o de actuar en el que intervienen valores, conductas y conocimientos (CESU, 1982).

Por tanto, “los objetivos del Colegio de Ciencias y Humanidades son:

1. Ser un órgano de innovación permanente en la Universidad.
2. Preparar alumnos con estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, tanto a nivel de bachillerato, como de licenciatura, maestría y doctorado.
3. Proporcionar oportunidades de estudio acordes al desarrollo de las ciencias y las humanidades del siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y la cultura.
4. Intensificar la cooperación entre las escuelas, facultades e institutos de la Universidad.
5. Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.” (Información para profesores, 1988)

Por medio de los objetivos del ciclo de bachillerato del CCH se pretende que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos que requieren para continuar su

formación en el nivel superior, al tiempo que desarrollen las habilidades, actitudes y valores enmarcados en la formación universitaria no especializada.

4.6.5 Plan de Estudios

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados para el ciclo del bachillerato, el plan de estudios del CCH se estructuró por áreas y semestres, cuyos objetivos y actividades están orientados a facilitar el ejercicio de los principios pedagógicos del Colegio.

En los tres primeros semestres se enfatiza el conocimiento de la naturaleza y la sociedad, además de las formalizaciones de la lengua española y las matemáticas.

En el cuarto semestre se insiste en el manejo de los métodos que permiten a los alumnos abordar el proceso de la adquisición y aplicación del conocimiento, así como la utilización de los lenguajes para expresar los resultados de sus investigaciones. En el quinto y sexto semestres destacan la comprobación del dominio de los métodos del conocimiento y su aplicación.

Está constituido por 48 materias, de las cuales el alumno debe acreditar 32, y un idioma extranjero (inglés o francés) a través de seis semestres. Existen cursos extracurriculares, que el alumno puede realizar dependiendo de su interés y posibilidades escolares, ofrecidos por los departamentos de Psicopedagogía, Opciones Técnicas, Educación Física y Difusión Cultural.

La estancia física del alumno en el salón de clases es de 17 a 20 horas a la semana, aproximadamente, durante los cuatro primeros semestres. En el último año aumenta de 3 a 4 horas. Una vez que el alumno haya cubierto todos los créditos del plan de estudios, podrá cursar cualquier carrera de la UNAM.

4.6 Instrumentos

Realizamos una búsqueda de instrumentos existentes para elegir alguno que nos permitiera explorar la relación entre rebeldía y los tipos de autoridad, pero no encontramos alguno idóneo. Por tal motivo, tuvimos que diseñar nuestro propio instrumento; éste estuvo pensado a través de un cuestionario que surgió del fenómeno en estudio.

4.6.1. Observaciones para el diseño del instrumento

Los problemas detectados entre los (las) adolescentes y sus profesores(as), eran debidos a las diferentes maneras en que expresan autoridad los adultos y la manifestación de rebeldía de los (las) adolescentes, por ejemplo algunos(as) estudiantes se "quejaban" del profesor(a) con el cual "no se podía hablar" y preferían dejar de asistir a clases. Otros argumentaban que el profesor debería ser coherente con lo que decía, y constantemente discutían con él o ella, mientras que a otros no les interesaba cumplir con sus tareas o ser responsables con sus profesores dado

que no se interesaban por lo que ellos hacían o decían; preferían a los maestros coherentes, cumplidos y exigentes, porque así aprenden más. Para los modelos de autoridad, observamos el comportamiento de algunos profesores en relación con sus alumnos(as); notamos que algunos eran muy estrictos con ellos; decían que los alumnos venían muy agresivos y "creídos", con una autoestima muy alta. Otros docentes preferían que los alumnos trabajaran en equipos para que se sintieran más en un ambiente de creatividad y cooperación; hacían lo posible por crear ambientes agradables en sus clases. Algunos más eran muy permisivos; dejaban que los alumnos entregaran trabajos atrasados, o faltaban sin avisar y finalmente pedían algún trabajo para evaluarlos, etcétera. Aquí también nos apoyamos con textos existentes sobre el tema, y encontramos que el trabajo de Montoya (1961) describe tres modelos de autoridad, diferentes a los modelos clásicos, como el autoritario y el "*laissez faire*"; ella describe tres más, como poder físico, de fuerza social, y la autoridad con habilidad de raciocinio.

Por otra parte, complementamos dichas definiciones con las que proporcionan algunos diccionarios como el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana y el Diccionario Porrúa, quedando la clasificación de autoridad de la siguiente manera:

1. Autoridad autocrática
2. Autoridad social
3. Autoridad emotiva
4. Autoridad de raciocinio

4.6.2 Las preguntas correspondientes a cada tipo de autoridad fueron las siguientes:

AUTOCRÁTICO

1. Si tu profesor(a) te dice cómo debes comportarte en clase, y a ti no te gusta esa orden, ¿qué haces?
2. ¿Cuál es tu reacción cuando al realizar una pregunta, tu profesor(a) te calla?
3. Si tu profesor(a) establece el día y la hora del examen, y a ti no te parece su decisión, ¿qué haces?
4. ¿Cómo actúas cuando tu profesor(a) falta sin previo aviso?
5. ¿Qué haces cuando tú profesor(a) deja mucha tarea, sin importarle tus otras materias?

SOCIAL

6. Si tu profesor trabaja con pequeños grupos y no te gusta esa forma de trabajar, ¿qué haces?
7. Si faltas constantemente o no entras a clases, y tú profesor(a) pide que te integres, ¿cómo reaccionas?
8. ¿Cómo manifiestas tu malestar si tu profesor(a) no te permite platicar, jugar o estudiar con tus amigos de clase?
9. ¿Qué haces si tu profesor(a) te cambia del lugar dónde te sientas comúnmente?
10. ¿Cómo reaccionas si tu profesor(a) no acepta que trabajes en equipo? ¿Qué haces?

EMOTIVO

11. Las calificaciones que has obtenido últimamente son bajas, y tu profesor(a) te pregunta si tienes problemas (i.e. familia, compañeros o con alguna materia) ¿Cuál es tu reacción ante esta situación?

12. No participas en clase y éste es un criterio de evaluación. Tú profesor(a) te pide que hagas un esfuerzo. ¿Cómo actúas ante esta petición?

13. Has faltado constantemente a clase y tu profesor(a) te pregunta el motivo y si puede hacer algo por ti, ¿qué haces?

14. Constantemente tienes riñas con tus compañeros; tu profesor(a) platica contigo sobre el tema, ¿qué haces?

15. Vas reprobando materias, tú profesor(a) te abraza y anima a que tengas confianza en él o ella y le platicas tus dificultades. ¿Cuál es tu reacción?

RACIOCINIO

16. El grupo y tú no quieren tomar clases, ya que tienen que preparar un examen. Tu profesor(a) acepta, pero les pide que para la próxima clase lleguen más temprano o se queden un poco más de tiempo para recuperar la clase perdida. ¿Cómo reaccionas ante esta situación?

17. Si no entiendes algún concepto o parte de la clase y le preguntas a tu profesor(a), éste despeja tu duda, pero pide que pongas más atención y resuelvas tus ejercicios. ¿Qué haces?

18. Si participaste todo el semestre y entregaste todas tus tareas, pero en el examen final sacas bajas calificaciones. Hablas con tu profesor(a), éste(a) reconsidera tu situación y aumenta tu calificación, ¿cómo reaccionas ante esta situación?

19. Si durante toda la clase platicas, el profesor(a) te llama la atención y aún así continúas hablando; entonces el profesor(a) te saca del salón. ¿Qué haces?

20. ¿Cómo te comportas si tu profesor(a) te llama la atención por llegar tarde y además faltas mucho, mientras que él (ella) es puntual y casi no falta a clases?

Este cuestionario, en primera instancia, fue simple, con preguntas abiertas, y en su contenido se contemplan diferentes situaciones de autoridad.

4.6.3 De las respuestas más frecuentes en el muestreo, realizamos la siguiente clasificación:

Sometimiento	Solidaridad	Orgullo	Decisión
Desafío	Ambivalencia	Inconformidad	Abandono
Afecto	Justificación	Impotencia	Justicia
Reconocimiento	Indiferencia	Desdén	Incredulidad
Venganza	Desconfianza	Confrontación	Aislamiento

Esta clasificación permitió estructurar las posibles respuestas de rebeldía, logrando ordenarlas según el tipo de autoridad implícita en cada pregunta.

Posteriormente se volvió a estructurar el cuestionario, considerando las clasificaciones del Dr. Rogelio Díaz-Guerrero (1994), pues las respuestas dadas por los (las) adolescentes coincidían con las características de rebeldía que este autor da en su investigación sobre la psicología del mexicano, a saber: a) pasivo, obediente y afiliativo; b) rebelde activamente autoafirmativo c) con control interno activo.

4.6.4 Las opciones de reacciones de rebeldía ante cada tipo de autoridad son las siguientes:

AUTORITARIO

PASIVO, OBEDIENTE Y AFILIATIVO

- A. Aunque no quiera, le hago caso, si no después me agarra de encargo o se desquita con la calificación.
- B. Nada, para eso estudiamos y él debe tomar las decisiones.
- C. Trato en lo posible de hacer lo que dice, pues es la autoridad.
- D. Me quedo callado y pienso que no sabe nada, o que no tiene educación.
- E. Me veo presionado, pero me gusta que me exijan.

REBELDE ACTIVAMENTE AUTOAFIRMATIVO

- A. Le explico que no me gusta comportarme así, y que si puedo acataré alguna de sus órdenes. Pero además, que me lo diga de buena manera.
- B. Me molesto sumamente, y le contesto de manera agresiva o le exijo una disculpa.
- C. Me da coraje, digo groserías entre dientes y realizo la tarea incompleta, no la hago o copio a los demás.
- D. Me molesto, porque es su obligación responder y aclarar dudas.
- E. Me da coraje porque me esforcé para realizar mis trabajos, tareas, o tenía que hacer otra cosa a esa hora.
- F. No le hago caso y le llevo la contraria.
- G. Me molesto, quizá no vuelvo a preguntar durante la clase y busco la respuesta en otra parte.
- H. Me molesto porque cuando uno falta él se enoja.

CON CONTROL INTERNO ACTIVO

- A. De manera individual nada, pero con mis compañeros, pedirle al profesor que cambie la fecha.
- B. Primero proponer una solución y, si no se puede, presento el examen o trato de estar de acuerdo con él.
- C. Aprovecho el tiempo; buscó algún libro, voy a jugar a las canchas o me voy temprano a casa.
- D. Realizo la tarea, pero le digo que su materia no es la única, pues eso es causa de que muchos reprobemos.
- E. Si le tengo confianza, le pido que lo haga otro día.
- F. Me aguanto, pues muchas veces no escuchan, y además para eso vengo a la escuela: a estudiar y aprender.
- G. Me enoja porque no dio clase y nos estamos atrasando, pero trato de comprenderlo; sus motivos tuvo.

SOCIAL

PASIVO, OBEDIENTE Y AFILIATIVO

- A. Él es el que manda y tiene razón, pues estamos en clase.
- B. Lo hago, pero pienso que es "mala onda".
- C. Obedezco, pues es importante que comprenda el problema.

REBELDE ACTIVAMENTE AUTOAFIRMATIVO

- A. No entro o no trabajo.
- B. Interrumpiendo, haciendo ruido, organizando al grupo para hacer desorden o para no entrar a clase.
- C. Si los demás trabajan en equipo, me enojo y no hago nada.
- D. Le manifiesto mi desagrado porque hay más alumnos ahí, y todos queremos estudiar.
- E. No le hago caso o lo "tiro de a loco".
- F. No le respondo, porque no le interesa.
- G. Le digo que yo puedo solo.
- H. Le digo que es mi vida.
- I. Lo sigo haciendo, que me saque si quiere.

CON CONTROL INTERNO ACTIVO

- A. Participando, tratando de vencer ese miedo, para no obtener malas calificaciones.
- B. Extraño; acepto explicarle pero que no me abrace, porque no le he dado tanta confianza.
- C. No le platico nada, prefiero platicárselo a mi mejor amigo o le platico sólo los problemas escolares.
- D. Aceptamos, el profesor es comprensible y no hay problema si da más clases.
- E. Acepto, porque estoy consciente de que he cumplido y él reconoció mi esfuerzo en todo el semestre.
- F. Trato de integrarme al grupo, realizo mis tareas, ya que el maestro me está dando otra oportunidad.
- G. Me siento bien, ya que el maestro(a) me está dando otra oportunidad.
- H. Tiene razón, porque hice mucho relajo.

EMOTIVO

PASIVO, OBEDIENTE Y AFILIATIVO

- A. Intento hacerlo, pero como me cuesta trabajo me siento mal, y siento cierto rencor hacia el profesor.
- B. Participando, tratando de vencer ese miedo, para no obtener malas calificaciones
- C. Lo hago, porque está demostrando que se interesa por el grupo en general.
- D. Le expondría mis problemas y le pediría ayuda.

REBELDE ACTIVAMENTE AUTOAFIRMATIVO

- A. Depende del profesor, si quiero hablo con seriedad y si es un profesor no grato, invento un pretexto.
- B. Explico que mis compañeros tienen la culpa y que mejor hable con ellos.
- C. No le respondo, porque no le interesa.
- D. No le platico nada, prefiero platicárselo a mi mejor amigo o le platico sólo los problemas escolares.
- E. Le digo que yo puedo solo.
- F. Le digo que es mi vida.
- G. Le contesto molesto, dado que son cosas personales.

CON CONTROL INTERNO ACTIVO

- A. Me gusta, porque se preocupan por mí, entonces soy más responsable.
- B. Le explico mis motivos, si le tengo confianza.
- C. Le explico el motivo, y le pido reponer las horas perdidas.
- D. Le explico los motivos, pues es algo que afecta a todo el grupo.
- E. Me quedo callado, pero si es alguien al que le tengo confianza, le explico.
- F. Expresa que le preocupo y, por lo tanto, su confianza amerita mi confianza.
- G. Extraño; acepto explicarle pero que no me abrace, porque no le he dado tanta confianza.
- H. Aceptando la petición o pidiendo que cambie su forma de evaluación.
- I. Alegre, y me animaría para el examen siguiente.

RACIONAL

PASIVO, OBEDIENTE Y AFILIATIVO

- A. Obedezco, pues es importante que comprenda el problema
- B. Me salgo y ya no vuelvo a platicar.
- C. Bien, pues existe un horario que tenemos que acatar, tanto maestros como alumnos.
- D. Pongo más atención para no preguntarle, o busco la información en otra parte.

REBELDE ACTIVO AUTOAFIRMATIVO

- A. Acepto, si está dentro de mis posibilidades.
- B. Le digo que explique mejor, ya que esa es su obligación.
- C. Depende de la situación, tal vez le pida disculpas.
- D. Pido que me repita el examen.
- E. Le pido que no me saque o me salgo azotando la puerta y diciendo groserías.
- F. Me salgo y ya no regreso a sus clases.
- G. Estudiar por mi cuenta e ignorar al profesor.
- H. Lo mando por un tubo, le doy el avión.
- I. Si lo hace enfrente de todos, ya no vuelvo a entrar a clases.
- J. Le pediría que no llegue tan temprano o le haría alguna cara sin que se diera cuenta.

CON CONTRO INTERNO ACTIVO

- A. Acepto, si es de mutuo acuerdo, pues para recibir hay que dar.
- B. Con agradecimiento, pero le pediría que me diera otra oportunidad me aplicara un examen oral.
- C. Aceptamos, el profesor es comprensible y no hay problema si da más clases
- D. Tiene razón, predica con el ejemplo.
- E. Acepto porque estoy consciente de que he cumplido y reconoció mi esfuerzo en todo el semestre.
- F. Feliz porque consideró todo el semestre.

Teóricamente la *validez*, se refiere al grado que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez tiene diferentes tipos de evidencias; *como la evidencia de contenidos* se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. La medición representa al concepto medido (Sampieri, et al 1998).

En la validez se consideran dos aspectos; la replica y la selección de participantes, la primera puede utilizar un mayor número de condiciones originales, para saber si los hallazgos fueron únicos y si no fue así ver si sus resultados son similares, aumentando las posibilidades de generalización; en cambio la selección cuidadosa de los participantes es otro aspecto importante, la selección aleatoria de grupo más amplio que representan ofrece el mejor caso para la generalización al conjunto más amplio. En cuanto a la validez interna, *Se entrego el cuestionario a especialistas en educación media para que nos dieran sus observaciones en cuanto a contenido y la estructura del mismo.* El cuestionario determina con claridad el contenido temático (ver los temas del cuestionario), la conducta que manifiesta (reactivos) y el instrumento que lo comprueba (cuestionario).

La **confiabilidad** se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados Sampieri (1998), igualmente para Castro (1978) la confiabilidad la entiende como consistencia que muestran los datos a través del tiempo (dadas las mismas condiciones), el grado de acuerdo entre observadores independientes o la consistencia de los datos a través de diferentes investigaciones se ha aplicado bajo las mismas condiciones el cuestionario, se obtuvo a través test – retest, alfa Cronbranch 0.82 con una significancia menor al 0.01. (Ver anexo)

4.6.5 Cuestionario y categorías finales

Considerando las observaciones de los especialistas el cuestionario quedo estructurado con las diferentes tipificaciones de autoridad y las manifestaciones de rebeldía. El cuestionario que aplicamos a los adolescentes fue el siguiente:

CUESTIONARIO	
EDAD	SEMESTRE
Instrucciones:	
Marca con una cruz el inciso que consideres responda a la pregunta planteada.	
1.	Si tu profesor(a) te dice cómo debes comportarte en clases y no te gusta esa orden, ¿qué haces?
a)	Aunque no quiera, le hago caso, si no después me agarra de encargo o se desquita con la calificación.

b)	Le explico que no me gusta comportarme así y que si puedo acataré alguna de sus órdenes. Pero además, que me lo diga de buena manera.
c)	Trato en lo posible de hacer lo que dice, pues es la autoridad.
d)	No le hago caso y le llevo la contraria.
2.	¿Cuál es tu reacción, cuando al realizar una pregunta, tu profesor(a) te calla?
a)	Me molesto, porque es su obligación responder y aclarar dudas.
b)	Me molesto sumamente, y le contesto de manera agresiva o le exijo una disculpa.
c)	Me molesto, quizá no vuelvo a preguntar durante la clase y busco la respuesta en otra parte.
d)	Me quedo callado y pienso que no sabe nada o que no tiene educación.
3.	Si tu profesor(a) decide el día y la hora del examen, pero te desagrada dicha decisión ¿qué haces?
a)	Si le tengo confianza, le pido que lo haga otro día.
b)	Nada, para eso estudiamos y él debe tomar las decisiones.
c)	De manera individual nada, pero con mis compañeros, pedirle al profesor que cambie la fecha.
d)	Primero proponer una solución y si no se puede, presento el examen o trato de estar de acuerdo con él.
4.	¿Cómo actúas cuando tú profesor(a) falta sin previo aviso?
a)	Me da coraje cuando me esforcé para realizar mis trabajos, tareas, o tenía que hacer otra cosa a esa hora.
b)	Me enoja porque no dio clase y nos estamos atrasando, pero trato de comprenderlo; sus motivos tuvieron.
c)	Me molesto, porque cuando uno falta él se enoja.
d)	Aprovecho el tiempo; busco algún libro, voy a jugar a las canchas o me voy temprano a casa.
5.	¿Qué haces cuando tu profesor(a) te deja mucha tarea, sin importarle tus otras materias?
a)	Me aguanto, pues muchas veces no escuchan, y además para eso vengo a la escuela: a estudiar y aprender.
b)	Me da coraje, digo groserías entre dientes y realizo la tarea incompleta, no la hago o copio a los demás.
c)	Realizo la tarea, pero le digo que su materia no es la única, pues eso es causa de que muchos reprobemos.
d)	Me veo presionado, pero me gusta que me exijan.
6.	Si tu profesor trabaja con pequeños equipos, en diferentes dinámicas, y no te gusta esa forma de trabajar, ¿qué haces?

a)	Le manifiesto mi desagrado porque hay más alumnos ahí, y todos queremos estudiar.
b)	No entro o no trabajo.
c)	Me aguanto porque tiene la lista.
d)	Si soy el (la) único(a), me tengo que adaptar, pero si somos varios, tratar de hablar con el maestro.
7.	Si faltas constantemente o no entras a clases, y tu profesor(a) pide que te integres, ¿cómo reaccionas?
a)	Trato de integrarme al grupo y realizo mis tareas, ya que el maestro me está dando otra oportunidad.
b)	Me siento bien, ya que el maestro(a) me está dando otra oportunidad.
c)	Me molesto, pues si sabe que faltó, cómo pide que me integre.
d)	Mí profesor no me lo pide, “me corre”.
8.	¿Cómo manifiestas tu malestar si tu profesor(a), no te permite platicar, jugar o estudiar con tus amigos de clase?
a)	Él es el que manda y tiene razón, pues estamos en clase.
b)	Interrumpiendo, haciendo ruido, organizando al grupo para hacer desorden o para no entrar a clases.
c)	Lo sigo haciendo, que me saque si quiere. ¿Quién hace el coraje?
d)	Murmuro, no participo, pongo cara de enojo y me aguanto el coraje.
9.	¿Qué haces si tu profesor(a) te cambia del lugar en el que acostumbras sentarte?
a)	No le hago caso o lo “tiro de a loco”.
b)	Tiene razón, porque hice mucho relajo.
c)	No me cambio, pues para aprender no tiene que ver el lugar.
d)	Me cambio, para salir de lo cotidiano.
10.	¿Cómo reaccionas si tu profesor(a) no acepta que trabajes en equipo y te pide que realices el trabajo solo?
a)	Lo hago, pero pienso que es un “perro” y “mala onda”.
b)	Si los demás trabajan en equipo, me enojo y no hago nada.
c)	Lo cuestiono y trato de trabajar como me sea más fácil.
d)	Le echo ganas para demostrarle que también puedo hacer un trabajo individual.
11.	¿Las calificaciones que has obtenido últimamente son bajas, y tu profesor(a) te pregunta si tienes problemas con tu familia, con tus compañeros o con alguna materia, ¿cuál es tu reacción?
a)	No le respondo, porque no le interesa.
b)	Le expondría mis problemas y le pediría ayuda.

c)	Me gusta, porque se preocupa por mí, entonces soy más responsable.
d)	Le contesto molesto, dado que son cosas personales.
12.	Un criterio de evaluación es la participación en clases. Tú no participas y tu profesor(a) pide que hagas un esfuerzo. ¿Cómo actúas?
a)	Participando, tratando de vencer ese miedo, para no obtener malas calificaciones.
b)	Aceptando la petición o pidiendo que cambie su forma de evaluación.
c)	Lo hago, porque está demostrando que se interesa por el grupo en general.
d)	Intento hacerlo, pero como me cuesta trabajo me siento mal, y siento cierto rencor hacia el profesor.
13.	Faltas constantemente a clases y tu profesor(a) pregunta el motivo, ofreciendo ayudarte. ¿Qué haces?
a)	Le digo que yo puedo solo.
b)	Depende del profesor, si quiero hablo con seriedad y si es un profesor no grato, invento un pretexto.
c)	Le explico mis motivos, si le tengo confianza.
d)	Le explico el motivo y le pido reponer las horas perdidas.
14.	Constantemente tienes riñas con tus compañeros; tu profesor(a) platica contigo sobre el tema. ¿Qué haces?
a)	Le digo que es mi vida.
b)	Explico que mis compañeros tienen la culpa y que mejor hable con ellos.
c)	Le explico los motivos, pues es algo que afecta a todo el grupo.
d)	Me quedo callado, pero si es alguien a quien le tengo confianza, le explico.
15.	Vas reprobando materias, tu profesor(a) te abraza y te anima a que tengas confianza en él o ella, y le platicas lo que pasa. ¿Cómo reaccionas?
a)	Extraño; acepto explicarle pero que no me abraze, porque no le he dado tanta confianza.
b)	Alegre y me animaría para el examen siguiente.
c)	No le platico nada, prefiero platicárselo a mi mejor amigo o le platico sólo los problemas escolares.
d)	Expresa que le preocupo, por lo tanto, su confianza amerita mi confianza.
16.	Tienen examen y el grupo pide la hora a su profesor; éste acepta, pero pone condiciones, como el que ustedes lleguen temprano la próxima clase o se queden un poco más de tiempo después de la misma. ¿Cómo reaccionas ante dicha situación?
a)	Aceptamos, el profesor es comprensible y no hay problema si da más clases.
b)	Acepto, si está dentro de mis posibilidades.

c)	Acepto, si es de mutuo acuerdo, pues para recibir hay que dar.
d)	Estudiar por mi cuenta e ignorar al profesor.
17.	Si no entiendes algún concepto o parte de la clase, y le preguntas a tu profesor(a), éste(a) despeja tú duda pero pide que pongas mas atención y resuelvas tus ejercicios. ¿Qué haces?
a)	Obedezco, pues es importante que comprenda el problema.
b)	Le digo que explique mejor, ya que esa es su obligación.
c)	Lo mando “por un tubo”, “le doy el avión”.
d)	Pongo más atención, para no preguntarle, o busco la información en otra parte.
18.	Si participaste todo el semestre y entregaste todas tus tareas, pero sacas bajas calificaciones en el examen final, pides al profesor(a) que considere la situación y él o ella accede aumentando tu calificación, ¿cómo reaccionas ante esta situación?
a)	Acepto, porque estoy consciente de que he cumplido y se reconoció mi esfuerzo en todo el semestre.
b)	Feliz, porque consideró todo el semestre.
c)	Con agradecimiento, pero le pediría que me diera otra oportunidad o me aplicara un examen oral.
d)	Pido que me repita el examen.
19.	Si durante toda la clase platicas, el profesor(a) te llama la atención y aún así continúas hablando, entonces el profesor te pide que expliques el motivo de tu plática o que salgas del salón de clases. ¿Qué haces?
a)	Me salgo y ya no vuelvo a platicar en clases.
b)	Depende de la situación, tal vez le pida disculpas.
c)	Le pido que no me saque o me salgo azotando la puerta y diciendo groserías.
d)	Me salgo y ya no regreso a sus clases.
20.	¿Cómo te comportas si tu profesor(a) te llama la atención por llegar tarde y faltar mucho, mientras que él o ella es puntual y casi no falta a clases?
a)	Bien, pues existe un horario que tenemos que acatar, tanto maestros como alumnos.
b)	Tiene razón, predica con el ejemplo.
c)	Si lo hace enfrente de todos, ya no vuelvo a entrar a clases.
d)	Le pediría que no llegue tan temprano o le haría alguna cara sin que se dé cuenta.
GRACIAS POR TU COOPERACIÓN.	

4.7 Procedimiento

La elaboración de los primeros reactivos tuvo su fundamento en la revisión bibliográfica y nuestras observaciones, por tanto, las preguntas fueron abiertas. Después de analizar las respuestas, cerramos los reactivos con varias opciones. Volvimos a aplicar el cuestionario a 60 alumnos (de los tres niveles y también de manera azarosa). En esta segunda ocasión se les pidió que nos indicaran qué preguntas o incisos no quedaban claros, para corregirlos y posteriormente poder aplicarlo definitivamente. Analizados los datos y después de hacer nuevamente las correcciones pertinentes, se entregó el cuestionario a los especialistas para que hicieran sus observaciones.

El cuestionario constó de 20 reactivos, distribuidos por cada tipo de autoridad: *irracional, social, emocional y racional*. En cambio, para las opciones de rebeldía elegimos *pasivo, obediente y afiliativo; activamente autoafirmativo; con control interno activo y con control externo pasivo*.

De esta manera, la confiabilidad de los datos del instrumento se dio de la forma que se comentará más adelante. De acuerdo con Castro (1978), confiabilidad es la consistencia que muestran los datos a través del tiempo (dadas las mismas condiciones), el grado de acuerdo entre observadores independientes o la consistencia de los datos a través de diferentes investigaciones. En este caso, optamos por el grado de acuerdo entre observadores independientes; elaboramos el diseño de un cuestionario, sustentado en el cuerpo de la teoría, el marco conceptual en el que se apoya esta investigación, las hipótesis que se pretenden probar (mencionadas al inicio del presente apartado). Cada pregunta incluida se dirigió a conocer aspectos específicos de las variables que fueron objeto de análisis. La exploración de éstas se hizo con varias interrogantes para asegurar mediante los indicadores que las variables estén siendo efectivamente exploradas por las preguntas planteadas y que la información resultante sea la buscada.

Terminada la revisión del instrumento, consideramos que era pertinente porque su validez se relaciona con la exactitud de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de las conclusiones (validez externa). La validación es un proceso que comprueba la eficacia de la enseñanza mediante la prueba de materiales para demostrar que los criterios preestablecidos han sido logrados. Después de aplicar los cuestionarios, se elaboró el análisis de los resultados. Los cuales se encuentran en la sección de resultados.

Con el análisis de cada pregunta, se logró identificar diferentes categorías del concepto de rebeldía. Sin embargo, como se repetían en cada bloque, se decidió hacer un solo patrón de muestreo que nos permitiera comparar las cuatro categorías de autoridad.

4.7.1 Piloteo

4.7.1.1 El cuestionario fue presentado a los jueces (especialistas), quienes hicieron las observaciones convenientes antes de ser aplicado; los acuerdos y desacuerdos fueron los siguientes:

- a) Faltaba más claridad en las preguntas.
- b) Las preguntas inducían las respuestas.
- c) Era necesario cerrar las preguntas abiertas.

Por otra parte, estuvieron de acuerdo con respecto de:

- a) Las preguntas estaban redactadas de acuerdo con la población objeto del estudio.
- a) La terminología, el orden y la presentación de las preguntas eran correctas, por lo que se esperaba que la información proporcionara validez y confiabilidad.

4.7.1.2 Se aplicó el primer cuestionario a los alumnos de la población elegida.

De manera azarosa, cada alumno resolvió el cuestionario al interior del grupo. Se pidió a los alumnos y alumnas que tuvieran la confianza suficiente para contestar, dado que se trataba de información anónima que además sólo se utilizaría para términos de la presente investigación, ajena totalmente al ámbito inmediato relacionado con sus profesores. Esto garantizó mayor confiabilidad de los datos obtenidos. Posteriormente, se realizó el vaciado de cada una de las preguntas, para ver los tipos de respuestas dadas por los sujetos de manera individual, y si éstas (buscando las constantes en cada respuesta y principalmente en cada bloque de respuestas) correspondían a las definiciones de autoridad aquí consideradas.

Se alcanzó a aislar respuestas que corresponden a cada bloque de características de autoridad, cerrando las preguntas con cuatro opciones en cada pregunta.

Con el análisis de cada pregunta, se identificaron diferentes categorías del concepto de rebeldía. No obstante, como se repetían en cada bloque, se decidió hacer un solo patrón de muestreo para comparar las cuatro categorías de rebeldía. Se volvió a aplicar el cuestionario a 60 alumnos (de los tres niveles, azarosamente). En esta ocasión se pidió a los alumnos que indicarán qué preguntas o incisos no quedaban claros, para poder corregirlos y posteriormente aplicar definitivamente el cuestionario.

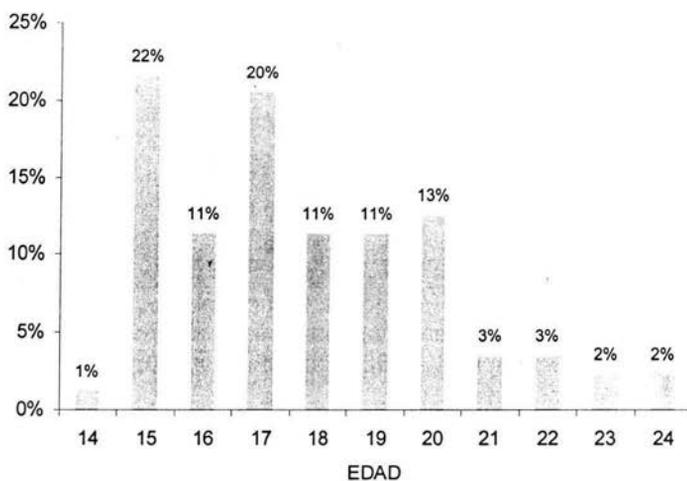
RESULTADOS

En primera instancia, se empleó una estadística no paramétrica, debido a que la selección de los grupos fue azarosa. En el nivel de variables que se analizan, por lo menos una de ellas asume un nivel de medición intervalar (escala de respuestas en cada pregunta), y la otra un nivel nominal u ordinal. En cambio, en un segundo momento empleamos una estadística paramétrica, pues los datos nos permitieron obtener la media, la mediana y la moda para finalmente utilizar el método de correlaciones: Coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (r).

A continuación se presenta en el inciso 5.1 el análisis descriptivo con los datos de la muestra elegida, señalando las medidas de la tendencia central más pertinentes en las variables de la edad de los adolescentes, el sexo y la frecuencia de las respuestas de rebeldía ante cada pregunta representativa sobre tipos de autoridad, lo que permitió observar cómo se distribuyeron los datos. Posteriormente, en el apartado 5.2, se menciona la correlación de las variables implicadas, es decir, cómo influyen los tipos de autoridad en el tipo de rebeldía que manifiestan los adolescentes, y si esta influencia es significativa al 95%. Finalmente, en el inciso 5.3, se utilizará la chi cuadrada para diferenciar los tipos de autoridad con respecto de la rebeldía.

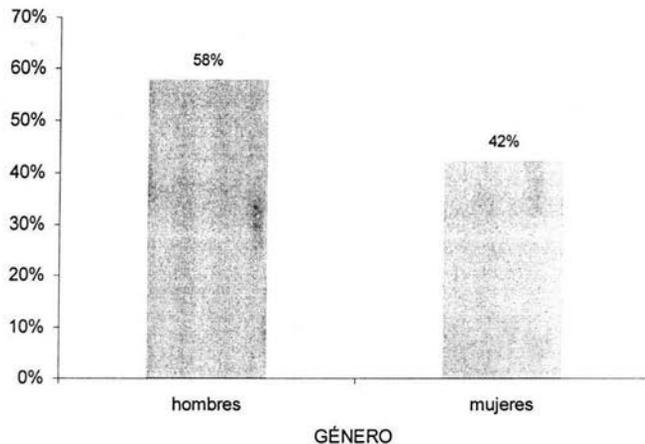
5.1 Análisis descriptivo:

Obtuvimos una media en edad de 17.011, una moda de 15.000 y una mediana de 17.000, por tanto, el número de alumnos que tiene 15 años es el más frecuente (22%) de una muestra de 88, mientras el 20% resultó tener 17 años; consecuentemente, la muestra oscila entre 14 y 24 años de edad. (Ver gráfica 1)



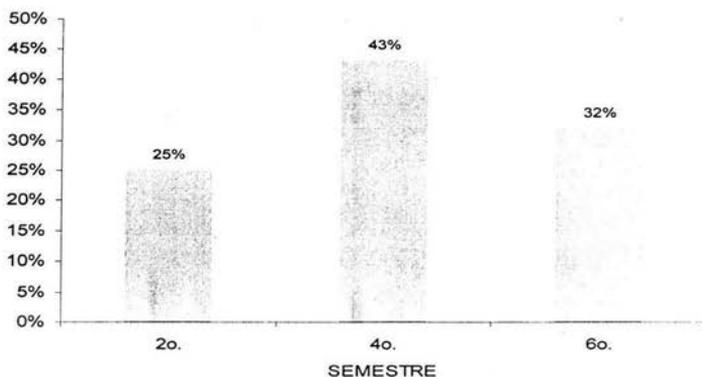
Grafica 1. Muestra los datos obtenidos por edad y sus porcentajes.

Con relación al género, obtuvimos una moda que señala más hombres 51 (58%) que mujeres 37 (42%), respectivamente. (Ver gráfica 2)



Grafica 2. Muestra los porcentajes obtenidos por género

En cambio, la moda coincide con la mediana en los semestres, al mostrar la predominancia de los alumnos de 4o. semestre, seguido de los estudiantes de 2o. y 6o. semestres, con el siguiente porcentaje: 38%, 28% y 22%, respectivamente. (Ver gráfica 3)



Grafica 3. Muestra la distribución de los tres semestres y sus porcentajes.

Para presentar los reactivos, realizamos cuadros que contienen opciones de rebeldía, frecuencias y porcentajes de respuestas sobre cada modelo de autoridad:

En los siguientes cuadros se presenta un bloque de cinco preguntas correspondientes a la autoridad autocrática:

Cuadro No.1 AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	53	60.2%
Rebelde con control interno activo	34	38.6%
Rebelde activamente autoafirmativo	1	1.1%

Si tu profesor(a) te dice cómo debes comportarte en clases, y no estas de acuerdo, ¿qué haces?

Cuadro No. 2 AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS REBELDÍA.

Tipos de rebeldía	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	59	67.0%
Rebelde con control interno activo	23	26.1%
Rebelde activamente autoafirmativo	6	6.8%

¿Cuál es tu reacción cuando al realizar una pregunta, tu profesor(a) te calla?

Cuadro No. 3 AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	17	19.3%
Rebelde con control interno activo	47	53.4%
Rebelde activamente autoafirmativo	23	26.1%

Si tu profesor(a) establece el día y la hora del examen, pero te desagrada dicha decisión, ¿qué haces?

Cuadro No. 4 AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	54	61.4%
Rebelde con control interno activo	3	3.4%
Rebelde activamente autoafirmativo	31	35.2%

¿Cómo actúas cuando tu profesor(a) falta sin previo aviso?

Cuadro No. 5 AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	32	36.4%
Rebelde con control interno activo	48	54.5%
Rebelde activamente autoafirmativo	7	8.0%

¿Qué haces cuando tu profesor(a) te deja mucha tarea, sin importarle tus otras materias?

Hasta aquí hemos presentado los cuadros que indican los resultados recabados de los tipos de rebeldía ante la autoridad autocrática, observándose una preferencia por obedecer más que disposición a negociar. Por ejemplo, los cuadros 1, 2 y 4 muestran un porcentaje alto de respuestas a los rasgos del tipo de rebeldía pasivo obediente-afiliativo, mientras que en los cuadros 3 y 5 se incrementa el porcentaje al modelo de rebelde con control interno activo. Con estos resultados, aceptamos la hipótesis nula que afirma la actitud pasiva del adolescente (H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive es autocrático, entonces el adolescente no será confrontativo), pero los cuadros 3 y 4 muestran que otros adolescentes (aunque sean menos) se presentan confrontativos ante este tipo de autoridad (H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es autocrático, entonces el adolescente será confrontativo), lo que permite aceptar también la hipótesis alterna, pues se esperaba que el adolescente fuera confrontativo por las particularidades del CCH (mayor libertad y flexibilidad en el control de actividades académicas). Sin embargo, los datos indican mayores respuestas de pasividad y sumisión. Para Díaz-Guerrero, este tipo de personalidades es más aceptable en los niños, no así en los adolescentes que tienen 15 años de edad, lo que denota rasgos de dependencia y pasividad.

Por otra parte, aceptamos las hipótesis alternas (H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es autocrático, entonces el adolescente será temeroso. H_1 = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es autocrático, entonces el adolescente será desconfiado) que afirman que los adolescentes con autoridades de tipo autocrático serán temerosos y desconfiados. Al mismo tiempo, se rechazan las hipótesis nulas (H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive es autocrático, entonces el adolescente no será temeroso. H_0 = Si el tipo de autoridad con el que convive es autocrático, entonces el adolescente no será desconfiado), las cuales afirman que el adolescente que convive con los tipos de autoridad autocrática no es temeroso ni desconfiado. En este sentido, los resultados permiten entender que una expresión del mexicano es la sumisión y el temor ante la autoridad de tales características, por las conocidas razones de dominio, conquista y abuso que

además se transmiten de generación en generación mediante la educación y la cultura. Asimismo, es interesante señalar que hay cambios en nuestra ideología y formas de comportarnos debido a las propias características de personalidad, por el nivel de estudios, por la actitud crítica de los padres y gente que rodea a cada cual, lo que se enfatiza en los adolescentes. Por ejemplo, encontramos en algunos adolescentes (53% a 54%) expresiones ocasionales de rebeldía con control interno activo, es decir, a veces tienden al equilibrio, sopesan la situación y deciden según las condiciones, por lo que pueden ser obedientes o confrontativos cuando ellos lo consideran necesario.

El siguiente bloque de cuadros corresponde a la autoridad social:

Cuadro No. 6 AUTORIDAD SOCIAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	9	10.2%
Rebelde con control interno activo	72	81.8%
Rebelde activamente autoafirmativo	5	5.7%

Si tu profesor(a) trabaja con pequeños equipos en diferentes dinámicas y te invita a participar, pero a ti no te agrada esa forma de trabajar ¿Qué haces?

Cuadro No.7 AUTORIDAD SOCIAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	67	76.1%
Rebelde con control interno activo	18	20.5%
Rebelde activamente autoafirmativo	3	3.4%

Si faltas constantemente o no entras a clases, y tu profesor(a) te pide que te integres al grupo ¿Cómo reaccionas?

Cuadro No.8 AUTORIDAD SOCIAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	67	76.1%
Rebelde con control interno activo	8	9.1%
Rebelde activamente autoafirmativo	11	12.5%

¿Cómo reaccionas si tu profesor(a) te invita a que pongas atención en lugar de platicar o jugar con tus amigos durante la clase?

Cuadro No.9 AUTORIDAD SOCIAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	28	45.5%
Rebelde con control interno activo	40	31.8%
Rebelde activamente autoafirmativo	20	22.7%

¿Qué haces si tu profesor(a) te pide amablemente cambiar de lugar para que pongas más atención?

Cuadro No.10 AUTORIDAD SOCIAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	7	8.0%
Rebelde con control interno activo	52	59.1%
Rebelde activamente autoafirmativo	28	31.8%

¿Cómo reaccionas si tu profesor(a) te sugiere que trabajes individualmente, sin la necesidad de hacerlo por equipo?

De cinco valores, el rebelde pasivo obediente-afiliativo obtuvo dos que le favorecieron, permitiendo espacios al individualismo; por tanto, se rechaza la hipótesis alterna (H_1 = Si la autoridad social obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente será individualista), en cambio aceptamos la hipótesis nula (H_0 = Si la autoridad social obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente no será individualista). Por otra parte, los resultados observados señalan porcentajes altos (81.8%, 31.8% y 59.1%) para el rebelde con control interno activo. (Ver cuadros 6, 9 y 10). Esto quiere decir que las características de la autoridad social (capacidad de crear un ambiente agradable, coordinando las opiniones y los esfuerzos) permiten una mejor expresión de rebeldía. Con tales datos, aceptamos la hipótesis alterna (H_1 = Si la autoridad social da al adolescente oportunidad de elección, entonces el adolescente será cooperativo), ya que se esperaba que los adolescentes se mostraran cooperativos y participativos, rechazando la hipótesis nula (H_0 = Si la autoridad social da al adolescente oportunidad de elección, entonces el adolescente no será cooperativo).

Los cuadros expuestos enseguida señalan datos de la autoridad emotiva:

Cuadro No.11 AUTORIDAD EMOTIVA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	29	33.0%
Rebelde con control interno-activo	44	50.0%
Rebelde activamente autoafirmativo	13	14.7%

Las calificaciones que has obtenido últimamente son bajas, y tu profesor(a) te pregunta si tienes problemas familiares o escolares. ¿Cuál es tu reacción?

Cuadro No.12. AUTORIDAD EMOTIVA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	65	73.9%
Rebelde con control interno activo	16	18.2%
Rebelde activamente autoafirmativo	5	5.7%

Un criterio de evaluación escolar es la participación en clase, pero tú no lo cumples. Tu profesor(a) pide que hagas un esfuerzo, que seas más constante. ¿Cómo actúas?

Cuadro No.13 AUTORIDAD EMOTIVA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente–afiliativo	39	44.3%
Rebelde con control interno activo	28	31.8%
Rebelde activamente autoafirmativo	20	22.7%

Faltas constantemente a clases, tu profesor(a) pregunta el motivo y ofrece ayudarte. ¿Qué haces?

Cuadro No.14 AUTORIDAD EMOTIVA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente afiliativo	28	31.8%
Rebelde con control interno activo	47	53.4%
Rebelde activamente autoafirmativo	11	12.5%

Constantemente tienes riñas con tus compañeros; tu profesor(a) platica contigo sobre el asunto y te ofrece ayuda. ¿Qué haces?

Cuadro No.15 AUTORIDAD EMOTIVA VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	19	21.6%
Rebelde con control interno activo	56	63.6%
Rebelde activamente autoafirmativo	12	13.6%

Vas reprobando materias, tu profesor(a) te abraza y anima para que tengas confianza en él o ella y le platiques lo que pasa. ¿Cómo reaccionas?

La autoridad emotiva presenta tres porcentajes altos (50%, 53.4% y 63%) para el rebelde con control interno activo (ver los cuadros 11, 14 y 15). Consideramos que el profesor, como autoridad, principalmente transmite mensajes en el sentido del legado intelectual, racional, universal. Sin embargo, sólo la modalidad afectiva del vínculo entre las personas hace posible la comunicación entre los individuos sin importar la edad, por lo que dice Pepin (1975) acerca del diálogo establecido entre el adolescente y el profesor: el primero busca su verdad, es decir, conocer y hacerse conocer por su profesor. Su necesidad de seguridad tanto como de independencia exige esta actitud.

Los adultos muy equilibrados, independientemente de su competencia intelectual, al parecer son los más aptos para la ejemplaridad necesaria y para la comunicación de las conciencias que, en una corriente de simpatía, suscitan las fuerzas vivas del individuo que le ayudan a construir su personalidad. El contenido de la autoridad emotiva, tanto como la aptitud intelectual del profesor, es indispensable para permitir el despliegue y la libertad de rebeldía tendiente a la madurez del joven. Por consiguiente, los datos señalados nos permiten la aceptación de las siguientes hipótesis alternas: (H_1 = Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste será comunicativo; H_1 = Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste será comunicativo). Por otra parte, estamos aceptando dos hipótesis nulas: H_0 = Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces el adolescente no será suspicaz; H_0 = Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces el adolescente no será suspicaz. En ambos casos se esperaba que el adolescente fuera más comunicativo, participativo y menos suspicaz ante dicho tipo de autoridad.

En cambio, rechazamos las hipótesis que afirman lo contrario; (H_0 = Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste no será comunicativo; H_0 = Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste no será comunicativo; H_1 = Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces el adolescente será suspicaz. H_1 = Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces el adolescente será suspicaz). Los alumnos se presentarán suspicaces ante la actitud de ánimo y apoyo de la autoridad emotiva.

Aunque no es común que un profesor se muestre interesado en apoyar y ayudar al alumno de manera integral (no sólo en el aspecto intelectual, sino también en el ámbito afectivo), la presente investigación muestra que la manifestación de afecto y apoyo por parte de la autoridad permite mayor despliegue de elementos en favor del camino a un mejor desarrollo personal del adolescente.

Por otra parte, encontramos dos porcentajes altos para el rebelde pasivo obediente-afiliativo. Esto indica la presencia de aspectos culturales de sumisión ante cualquier tipo de autoridad.

Las últimas preguntas representan a la autoridad racional y los cuadros siguientes indican los resultados obtenidos.

Cuadro No.16 AUTORIDAD RACIONAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	19	21.6%
Rebelde con control interno activo	65	73.9%
Rebelde activamente autoafirmativo	4	4.5%

Tienen examen y el grupo pide la hora al profesor, quien acepta bajo la condición de que lleguen temprano la próxima clase o se queden un poco más de tiempo en la siguiente ocasión. ¿Cómo reaccionas ante dicha situación?

Cuadro No.17 AUTORIDAD RACIONAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	38	43.2%
Rebelde con control interno-activo	19	21.6%
Rebelde activamente autoafirmativo	30	34.1%

La pregunta fue la siguiente: Si no entiendes algún concepto o parte de la clase, y le preguntas a tu profesor(a) que despeje tu duda y lo hace, pero pide que pongas más atención y resuelvas tus ejercicios. ¿Qué haces?

Cuadro No.18. AUTORIDAD RACIONAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	58	65.9%
Rebelde con control interno activo	19	21.6%
Rebelde activamente autoafirmativo	11	12.5%

Si participaste todo el semestre, entregaste todas tus tareas, pero obtienes bajas calificaciones en el examen final y le pides al profesor(a) que considere la situación, él accede y aumenta tu calificación. ¿Cómo reaccionas ante esta situación?

Cuadro No.19 AUTORIDAD RACIONAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	frecuencia	porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	2	33.0%
Rebelde con control interno-activo	48	54.5%
Rebelde activamente autoafirmativo	10	11.3%

Si durante toda la clase platicas y el (la) profesor(a) te llama la atención, pero aún así continúas hablando y el profesor reacciona pidiéndote que expliques el motivo de tu plática o salgas del salón de clases. ¿Qué haces?

Cuadro No.20 AUTORIDAD RACIONAL VS REBELDÍA.

Tipos de rebelde	Frecuencia	Porcentaje
Rebelde pasivo obediente-afiliativo	48	54.5%
Rebelde con control interno activo	27	30.7%
Rebelde activamente autoafirmativo	11	12.5%

¿Cómo te comportas si tu profesor(a) te llama la atención por llegar tarde y faltar mucho, mientras él o ella es puntual y casi no falta a clases?

Nuevamente, en la autoridad racional encontramos que el porcentaje se incrementa ante el tipo de rebeldía pasivo obediente-afiliativo, con tres porcentajes altos (43.2%, 65.9% y 54.5%). Con estos datos aceptamos las hipótesis nulas (H_0 = Si la autoridad racional es justa, entonces el adolescente no tomará una actitud crítica; H_0 = Si la autoridad racional es razonable, entonces el adolescente no tomará una actitud responsable). Quizá el adolescente reconoce la autoridad por medio del ejemplo, pues como dice Hernández (1996): para que un adolescente obedezca es fundamental procurar que reconozca a la autoridad; por otra parte, tampoco podemos descartar la posibilidad de que los jóvenes confundieran las singularidades de ambos modelos de autoridad; el autocrático y el racional, en el sentido de conducirse como autoridades, es decir, que el profesor imponga su punto de vista por el saber que posee, subrayando su saber, haciendo sentir inferior al otro, cumpliéndose la consigna de "saber es poder". Pepin (1975) ha puesto de relieve la

ineptitud de los educadores fríos, pues afirma que los hombres cuyo corazón es de hielo, aunque posean por otra parte algunas cualidades, difícilmente serán buenos educadores. En sus relaciones con sus alumnos les faltará siempre este calor comunicativo y este instinto de generosidad que el niño descubre y al cual responde espontáneamente.

Simultáneamente, rechazamos las hipótesis alternas (H_1 = Si la autoridad racional es justa, entonces el adolescente tomará una actitud crítica; H_1 = Si la autoridad racional es razonable, entonces el adolescente tomará una actitud responsable), pues obtuvimos dos porcentajes altos para el rebelde con control interno activo (73.9% y 54.5%), como se puede constatar en los cuadros 16 a 20. La expectativa era positiva para este tipo de autoridad, pues se esperaba que el adolescente se presentara más confrontativo, ya que son más importantes las aptitudes y habilidades para dirigir al grupo sin imposición y sin violencia, permitiendo una mayor expresión, pero no fue así.

Si observamos los datos, aunque fueron dos valores aceptables para el rebelde con control interno activo, los porcentajes son altos; por consiguiente, podemos considerar que la autoridad racional permite un espacio de expresión, derivando en una actitud crítica que permite comprobar parcialmente nuestras hipótesis alternas en ese sentido; es decir, se esperaba una actitud crítica y reflexiva. Barnette (1959) indica que el adolescente dará sobre la autoridad, orden de ideas. Se consideran razonables los resultados, dando la bienvenida a la autoridad si el concepto aparece en la mente del joven en un plano intelectual; es decir, una vez que el adolescente haya concebido las bases racionales y no sobrenaturales de la autoridad. También podrá advertirla como una fuerza equilibrante de su vida, algo que sanciona sus acciones y justifica su conducta.

Finalmente, para concluir este apartado presentaremos un porcentaje global para cada dimensión de tipos de autoridad y tipos de rebeldía.

AUTORIDAD Y TIPOS DE REBELDIA

Autoridad autocrática	Rebelde pasivo obediente-afiliativo	50%
Autoridad autocrática	Rebelde con control interno activo	35%
Autoridad autocrática	Rebelde activamente autoafirmativo	15%
Autoridad social	Rebelde pasivo obediente-afiliativo	43%
Autoridad social	Rebelde con control interno activo	41%
Autoridad social	Rebelde activamente autoafirmativo	16%
Autoridad emotiva	Rebelde pasivo obediente-afiliativo	41 %
Autoridad emotiva	Rebelde con control interno activo	44%
Autoridad emotiva	Rebelde activamente autoafirmativo	15%
Autoridad racional	Rebelde pasivo obediente-afiliativo	44%
Autoridad racional	Rebelde con control interno activo	41%
Autoridad racional	Rebelde activamente autoafirmativo	15%

5.2 Estadística inferencial

En este apartado se presenta el análisis de correlación de r de Pearson, para conocer la relación de las variables en cuestión.

5.2.1 Encontramos que no existe una correlación fuerte entre el sexo y los tipos de autoridad; mejor dicho, son independientes entre sí, con excepción de las respuestas 4 y 11, la primera correspondiente al tipo de autoridad autocrática y la segunda a la autoridad emotiva. En ambas, la correlación es baja (según Guilford, J. P., citado por Padua, 1975) pero definida. Por ejemplo, para el primer tipo de autoridad se obtuvo un valor de r de Pearson de .29, y la significancia de .004, resultando aceptable.

Asimismo, el otro tipo de autoridad resulta aceptable con una r de Pearson de $-.31$ y la significancia de $.002$. De esta manera, se observa que el tipo de autoridad tiende a presentar una leve correlación dado que son tipos de autoridad que todo adolescente enfrentará en algún momento de su vida, por ejemplo, el autocrático, posiblemente dictado por el padre y el emotivo, representado por la madre. Sin embargo, la condición de sexo no es determinante para dar un tipo de respuesta de rebeldía hacia la autoridad.

5.2.2 No se presenta correlación entre edad y preguntas, con excepción de la pregunta 19, que corresponde al tipo de autoridad racional. El valor de r de Pearson fue de $.23$ y la significancia de $.002$ en la primera. Por tanto, la correlación entre ellas es baja pero definida. Para algunos autores como Díaz-Guerrero (1991), Velásquez (1995) y Hernández (1996), es importante la relación que se da entre la edad y la manifestación de rebeldía, ya que se establece según la etapa que vive el adolescente y, por supuesto, la respuesta varía de acuerdo con la edad del joven al momento de ser interrogado, aunque al parecer, aquí apenas resulta significativa.

No se presentó correlación entre semestre y preguntas, con excepción de la pregunta 19, que corresponde al tipo de autoridad racional. El valor de r de Pearson fue de $.23$ y la significancia de $.002$, en la primera. Esto demuestra que la correlación entre ambas es baja pero definida.

5.2.3 Para profundizar sobre la mayor correlación en las variables, cruzamos el primer bloque de preguntas que correspondían al tipo de autoridad autocrática contra el tipo de autoridad social, emotiva y racional. En un segundo momento se correlacionaron las preguntas de la autoridad social contra la autoridad emotiva y racional. Finalmente se cruzaron las preguntas de la autoridad emotiva contra la autoridad racional.

Los siguientes cuadros muestran las correlaciones correspondientes entre los tipos de autoridad autocrática vs los tipos de autoridad social, emotiva y racional, así como su influencia en las respuestas de rebeldía del adolescente.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS AUTORIDAD SOCIAL

r de Pearson	Significancia
Al correlacionar la pregunta 1 con la 6 se obtiene un valor de $r = .20$	Con una significancia de .05
Al correlacionar la pregunta 2 con la 7 se obtiene un valor de $r = .27$	Con una significancia de .05
Cuando se relaciona la pregunta 2 con la 8 se obtiene una correlación de $r = .20$	Con una significancia de .05
Al correlacionar la pregunta 3 con la 7 se obtiene un valor de $r = .27$	Con una significancia de .05
Al correlacionar la pregunta 3 con la 8 se obtiene un valor de $r = .28$	Con una significancia de .05
Cuando se relaciona la pregunta 5 con la 7 se obtiene una correlación de $r = .22$	Con una significancia de .05

Interpretación:

En ambos tipos de autoridad la significancia resultó aceptable, con una correlación baja pero definida. Por lo que deducimos, las 6 correlaciones resultantes muestran que la respuesta a uno u otro tipo de autoridad está escasamente determinada. Posiblemente la poca influencia se debe a que las dos representan a la autoridad impuesta, como es el caso de los padres y maestros.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS AUTORIDAD EMOTIVA

r de Pearson	Significancia
La correlación entre las preguntas 1-11 resulta en un valor de $r = .28$	Con una significancia de .00
Al correlacionar las preguntas 1-14 se obtuvo una correlación de $r = .20$	Con una significancia de .05 (baja correlación, pero definida)
Cuando se correlacionan las preguntas 2-11 se obtiene un valor de $r = .23$	Con una significancia de .05 (baja correlación, pero definida)
En la correlación de las preguntas 2-14 se obtuvo un valor de $r = .24$	Con una significancia de .05
La correlación de las preguntas 2-15 resulta en un valor de $r = .20$	Con una significancia de .05
Al correlacionar las preguntas 3-11 se obtiene un valor de $r = .27$	Con una significancia de .05
En la correlación de las preguntas 3-12 se obtuvo un valor de $r = .23$	Con una significancia de .05
La correlación de las preguntas 5-11 dio un valor de $r = .22$	Con una significancia de .05
De la correlación de las preguntas 5-13 se obtuvo un valor de $r = .26$	Con una significancia de .05
En la correlación de las preguntas 5-15 se obtuvo un valor de $r = .30$	Con una significancia de .05

Interpretación:

Aquí aumentaron las correlaciones, y aunque se siguen manifestando bajas y definidas, hay una tendencia a las correlaciones moderadas. Sus significaciones resultaron aceptables. De las diez correlaciones y sus correspondientes significancias, se empieza a notar una leve influencia de la autoridad emotiva sobre la autoridad autocrática, quizá porque las características de la autoridad emotiva tienden a diferenciarse por el interés hacia el sujeto.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD AUTOCRÁTICA VS AUTORIDAD RACIONAL

r de Pearson	Significancia
Al correlacionar las preguntas 1-17 se obtiene un valor de $r = -.25$	Con una significancia de .05
Correlacionando las preguntas 3-18 se obtiene un valor de $r = .20$	Con una significancia de .05
Al correlacionarse las preguntas 5-17 se obtiene un valor de $r = .20$	Con una significación de .05 (correlación leve, casi insignificante).

Interpretación:

En las tres correlaciones presentadas podemos apreciar que casi no hay influencia, pues son bajas y con una significancia aceptable. Probablemente se debe a la similitud de las características de los dos tipos de autoridad, o quizá a que ambos comparten aspectos comunes, pues la primera (autocrática) impone órdenes sin considerar a los alumnos; en cambio la segunda (racional) toma en cuenta a los alumnos dirigiéndolos para alcanzar sus metas.

En el siguiente bloque se presentan las correlaciones entre la autoridad social y las autoridades emotiva y racional, así como su influencia en las respuestas de rebeldía del adolescente.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD SOCIAL VS AUTORIDAD EMOTIVA

R de Pearson	Significancia
Al correlacionar las preguntas 7-11 se obtiene un valor de $r = .38$	Con una significancia de .05
Al correlacionar las preguntas 7-12 obtenemos un valor de $r = .24$	Con una significancia de .05
La correlación entre las preguntas 7-13 proporciona un valor de $r = .26$	Con una significancia de .05
Correlacionando las preguntas 8-11 se obtiene un valor de $r = .38$	Con una significancia de .05
Correlacionando las preguntas 8-13 se obtiene un valor de $r = .21$	Con una significancia de .05
Al correlacionar las preguntas 9-11 se obtiene un valor de $r = .20$	Con una significancia de .05
La correlación de las preguntas 10-12 proporciona un valor de $r = .23$	Con una significancia de .05

Interpretación:

Se presentan siete correlaciones bajas, pero significativas. A pesar de ser menores, hay una tendencia a la correlación moderada (con excepción de las preguntas 9-11 y 10-12), lo que indica que hay más influencia entre estos dos tipos de autoridad. Esto es probable por sus características dinámicas, que en cierto momento podrían coincidir; por ejemplo, la autoridad social en la búsqueda del trabajo en equipo y su interacción con los integrantes del mismo, permite mayor acercamiento a los adolescentes. Un aspecto similar puede advertirse en la autoridad emotiva, que permite más el acercamiento personalizado.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD SOCIAL VS AUTORIDAD RACIONAL

R de Pearson	Significancia
Correlacionando las preguntas 6-19 se obtiene un valor de $r = .20$	Con una significancia de .05
Al correlacionar las preguntas 7-16 se obtiene un valor de $r = .28$	Con una significancia de .05
La correlación entre las preguntas 7-17 proporciona un valor de $r = .22$	Con una significación de .05 (correlación leve, casi insignificante).
Correlacionando las preguntas 7-18 se obtiene un valor de $r = .35$	Con una significación de .05 (correlación moderada, sustancial)
Al correlacionar las preguntas 7-20 se obtiene un valor de $r = .22$	Con una significación de .05
La correlación entre las preguntas 9-16 proporciona un valor de $r = .30$	Con una significación de .05
Correlacionando las preguntas 10-16 se obtiene un valor de $r = .35$	Con una significación de .05
La correlación entre las preguntas 10-20 proporciona un valor de $r = .30$	Con una significación de .05

Interpretación:

Las ocho correlaciones resultantes son bajas pero definidas, con una significancia aceptable. Y también en esta díada (al igual que en la anterior) hay una tendencia a la correlación moderada, con excepción de las preguntas 6-19, 7-17 y 7-20. Se observa poca influencia entre ambos tipos de autoridad, pues existe mínima coincidencia en algunos aspectos referidos a ellos. Quizá se debe a que las características de la autoridad social (donde se tiene la autoridad para permitir la entrada o salida del grupo y además se crea un ambiente agradable) coinciden con los rasgos de la autoridad racional (la justicia, un sentido lógico y razonable que facilitan mantener un ambiente cordial) que permite al adolescente diferenciarlas y reconocer las cualidades y habilidades intelectuales y sociales del adulto para conducirlo.

Finalmente, se presenta la última relación entre autoridad emotiva vs autoridad racional.

CORRELACIÓN ENTRE AUTORIDAD EMOTIVA VS AUTORIDAD RACIONAL

R de Pearson	Significancia
Correlacionando las preguntas 11-17 se obtiene un valor de $r = -.27$	Con una significancia de .05
La correlación entre las preguntas 11-20 muestra un valor de $r = .36$	Con una significancia de .05
Al correlacionar las preguntas 12-18 se obtiene un valor de $r = .25$	Con una significación de .05
Si se correlacionan las preguntas 12-20 se obtiene un valor de $r = .25$	Con una significación de .05
La correlación entre las preguntas 13-16 muestra un valor de $r = .24$	Con una significación de .05
Correlacionando las preguntas 13-17 se obtiene un valor de $r = .24$	Con una significación de .05
Al correlacionar las preguntas 13-20 se obtiene un valor de $r = .27$	Con una significación de .05
La correlación entre las preguntas 14-20 muestra un valor de $r = .36$	Con una significación de .05
Correlacionando las preguntas 15-17 se obtiene un valor de $r = .22$	Con una significación de .05
Correlacionando las preguntas 15-20 se obtiene un valor de $r = .24$	Con una significación de .05

Interpretación:

La correlación entre estos dos tipos de autoridad mostró ser baja pero definida, con una significancia aceptable. Esto demuestra que no hay mucha influencia, pero sí la complementación entre ambos, pues la combinación de las características de cada tipo de autoridad permite una mejor adaptación de rebeldía en los adolescentes, ya que mientras la autoridad emotiva busca comprender y ayudar al adolescente, la autoridad racional, por sus habilidades intelectuales, dirige al grupo con ideas de justicia, sentido lógico y razonable, lo que deviene en la creación de un ambiente cordial.

5.3 Estadística inferencial

En este apartado se presenta el análisis de Chi cuadrada para conocer la diferencia entre las variables en cuestión, y si una influye en la otra. Los cuadros que a continuación se presentan muestran la relación entre autoridad y sexo.

Tipo de autoridad	Chi cuadrada	Significancia
Autocrática (pregunta 4)	11.1	.01
Social	9.4 y 9.1	.05 y .02
Emotiva	11.7	.01

Se presenta una diferencia entre sexo y autoridad autocrática, así como una diferencia entre sexo y autoridad social. Finalmente, se indica una diferencia entre sexo y autoridad emotiva, posiblemente debido a que las características de cada una de las autoridades obligan a responder de manera diferente a cada adolescente, aunque de manera mínima.

En relación con la edad y el semestre, pudimos constatar que en la pregunta cuatro, correspondiente a la autoridad autocrática, se encuentra una diferencia representativa en la primera y una moderada diferencia con respecto al semestre; esto es, se presenta un valor de 45.2 y 13.0, con una significancia de .01 y .04, respectivamente. La diferencia de edad y la que subyace en cuanto al semestre, solamente se presentan en la pregunta 4. Las diferencias se deben a que en cada semestre se agrupa cierto rango de edad, por tanto, resulta significativa; algunos autores la reportan como importante con respecto al tipo de respuestas que eligen los adolescentes.

En relación con el cruzamiento entre el tipo de autoridad autocrático y la autoridad social, destacó una diferencia marcada, pues se observaron seis diferencias con los valores extremos de 16.2 a 29.8, con una significancia de .00 a .03. Ello confirma que la autoridad autocrática y la autoridad social son diferentes entre sí.

Con respecto a la autoridad autocrática vs autoridad emotiva, se obtuvieron siete diferencias, una más que en la diada anterior, lo que resulta razonable, pues consideramos que mientras más diferenciados son los tipos de autoridad, es más notable la diferencia. A este respecto, se encontró que sus valores fueron desde 20.8 hasta 34.2, con una significancia que va desde .00 a .05.

En la relación autoridad autocrática vs autoridad racional obtuvimos cinco diferencias significativas con valores desde 22.3 hasta 33.0, reflejando que sí existe diferencia considerable entre la autoridad autocrática y las tres autoridades restantes: social, emotiva y racional.

La comparación entre autoridad social y autoridad emotiva, dio por resultado 11 valores que muestran casi una absoluta diferencia en cuanto a las características propias de cada autoridad, lo que posibilita una mejor discriminación cuando los adolescentes dan sus respuestas de rebeldía. Sus valores abarcan desde 17.9 hasta 70.6, y una significancia de .00 a .04, lo que quiere decir que sí hay diferencia sustancial.

Al comparar la autoridad social con la autoridad racional resultan 15 datos que muestran la diferencia entre ambos tipos de autoridad, con valores que van de 17.2 a 81.4, cuya significancia es de .00 a .05.

Con estas cifras se puntualiza que la diferencia es acentuada, por lo que se afirma que entre más diversos sean los tipos de autoridad, mayor será la diferencia, lo que confirma los textos teóricos, ya que esa diferencia posibilita un mayor entendimiento de los tipos de autoridad por parte de cada adolescente y, más aún, permite diferenciar tanto al tipo de profesor como al tipo de materia que cursa el alumno, adaptándose a cada situación para obtener mayor desarrollo hacia su madurez.

Finalmente, en la relación de autoridad emotiva vs autoridad racional se encuentran 18 valores que también muestran diferencias entre estos tipos de autoridad. Consideramos que sus valores no son tan altos como en la díada autocrático-social y en la social-emotiva; por ejemplo, sus valores oscilan entre 20.6 y 63.8, y su significancia fue de .00 a .05. Estos datos responden a nuestras expectativas, ya que se esperaba que ambos tipos de autoridad fueran menos diferentes entre sí, y contienen elementos que los hacen idóneos para permitir una manifestación espontánea de rebeldía tendiente a posibilitar la autonomía del adolescente.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la relación que se da entre adultos y adolescentes remite a los conceptos de autoridad y rebeldía. Comúnmente, al hablar de rebeldía se hace alusión al joven impulsivo que protesta por todo lo que el adulto expresa y que va en contra de toda autoridad legítima. Hoy día este concepto ha cambiado, pues se ha encontrado que la conducta rebelde depende de factores como edad, nivel socioeconómico, grado de estudios, la propia personalidad, etcétera. Lo mismo sucede con el concepto de autoridad, porque encontramos una gama de posibilidades en su ejercicio, aunque sólo suele ser reconocido el clásico modelo autoritario que excluye otros tipos de autoridad como el social, el emotivo y racional. Coincidimos con Ballesteros (1990), López (1990) y Russell (1973), quienes argumentan que es menester emplear un método de libertad dirigida y condicionada mediante el ejemplo, el consejo y la orientación, pero dejando al adolescente un margen amplio de iniciativa para que pueda experimentar por sí mismo los resultados de su conducta y de sus reacciones ante las cosas y los hombres.

En la presente tesis se consideraron las características de la muestra, así como el número de sujetos empleados, las variables y las hipótesis formuladas previamente.

Variable independiente: tipos de autoridad.

Variable dependiente: manifestaciones de rebeldía.

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

Hipótesis de investigación: El estudio de la relación que guardan los tipos autoridad con respecto a los tipos de rebeldía que los adolescentes presentan ante dichos tipos de autoridad.

Autoridad autocrática

Para las primeras seis variables, donde se comparan el tipo de autoridad autocrático y los tipos de rebeldía, se observó una preferencia a obedecer más que a negociar; por ejemplo, se detectó un porcentaje alto de respuestas a los rasgos de rebeldía pasivo obediente-afiliativo, de esta manera **aceptamos** una de las **hipótesis nulas** que afirma lo siguiente: **H_0** = Si el tipo de autoridad con el que convive es **autocrático**, entonces el adolescente no será confrontativo. Por otra parte, **aceptamos** las siguientes **hipótesis alternas**: **H_1** = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será temeroso; **H_1** = Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será desconfiado. En conclusión, los resultados para las hipótesis que afirmaban la pasividad, la desconfianza y el temor ante el tipo de autoridad autocrático, se confirman.

Asimismo, **se rechazan las hipótesis nulas:** $H_0 =$ Si el tipo de autoridad con el que convive es **autocrático**, entonces el adolescente no será temeroso. $H_0 =$ Si el tipo de autoridad con el que convive es **autocrático**, entonces el adolescente no será desconfiado. Ambas afirman que el adolescente que convive con los tipos de autoridad autocrática no es temeroso ni desconfiado. Aunque cabe aclarar que sólo hay dos datos (53.4%, 54.5%) que muestran el incremento del porcentaje del modelo de rebelde con control interno activo. Estos datos son significativos, pues muestran la actitud confrontativa del adolescente (lo que esperábamos) ante el tipo de autoridad autocrática. En este sentido, se procuraba aceptar la siguiente hipótesis alterna: $H_1 =$ Si el tipo de autoridad con el que convive el adolescente es **autocrático**, entonces el adolescente será confrontativo; a este respecto, se esperaba que el adolescente **se presentara confrontativo**, por las particularidades del Colegio (mayor libertad y flexibilidad en el control de actividades académicas), lo cual no fue así.

Autoridad social

Con respecto de las manifestaciones de rebeldía ante el tipo de autoridad social encontramos lo siguiente:

El rebelde pasivo obediente-afiliativo obtuvo de cinco valores dos que le favorecieron, permitiendo espacios al individualismo, **hipótesis alterna que rechazamos:** $H_1 =$ Si la autoridad **social** obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente será individualista. En cambio, **aceptamos la hipótesis nula** que afirma: $H_0 =$ Si la autoridad **social** obliga al adolescente a trabajar en equipos, entonces el adolescente no será individualista. Por otra parte, los resultados observados señalan porcentajes altos (81.8%, 31.8% y 59.1%) para el rebelde con control interno activo. (Ver cuadros 6, 9 y 10). Esto quiere decir que las propiedades de la autoridad social (capacidad de crear un ambiente agradable, coordinando las opiniones y los esfuerzos), permite una mejor expresión de rebeldía. Con tales datos, **aceptamos la hipótesis alterna:** $H_1 =$ Si la autoridad **social** posibilita la capacidad de elección, entonces el adolescente será cooperativo. En este caso, se esperaba que los adolescentes se mostraran cooperativos y participativos, **rechazando la hipótesis nula** que afirma lo siguiente: $H_0 =$ Si la autoridad **social** facilita la capacidad de elección, entonces el adolescente no será cooperativo. De esta manera, nuestras hipótesis propuestas para el tipo de autoridad social se confirman, ya que se esperaba que los adolescentes se presentaran cooperativos y participativos.

Autoridad emotiva

La autoridad emotiva presenta tres porcentajes altos (50%, 53.4% y 63%) para el rebelde con control interno activo. Consideramos que sólo la modalidad afectiva del vínculo entre las personas hace posible la comunicación entre los individuos sin importar la edad ni el sexo. De acuerdo con Pepin (1975), los adultos muy equilibrados, independientemente de su competencia intelectual, parecen ser los más aptos para la ejemplaridad necesaria y para la comunicación de las conciencias que, en una corriente de simpatía, suscitan las fuerzas vivas del individuo para que le ayuden a construir su personalidad. Con base en lo anteriormente dicho, se **aceptan** las siguientes **hipótesis alternas**: $H_1 = \text{Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste será comunicativo}$; $H_1 = \text{Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste será comunicativo}$. De la misma manera, estamos **aceptando** dos **hipótesis nulas** que permiten reforzar lo antes mencionado: $H_0 = \text{Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste no será suspicaz}$; $H_0 = \text{Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste no será suspicaz}$. Se confirma nuestra expectativa pues se esperaba que el adolescente fuera más comunicativo, participativo y menos suspicaz ante dicho tipo de autoridad.

En cambio, **rechazamos** las **hipótesis nulas** que afirman lo contrario: $H_0 = \text{Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste no será comunicativo}$; $H_0 = \text{Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste no será comunicativo}$. También **rechazamos** las siguientes **hipótesis alternas** que no apoyan nuestras primeras hipótesis: $H_1 = \text{Si la autoridad emotiva anima al adolescente, entonces éste será suspicaz}$; $H_1 = \text{Si la autoridad emotiva apoya al adolescente, entonces éste será suspicaz}$.

Es cierto que no es común que un profesor se muestre interesado por apoyar y ayudar al alumno de manera integral (no sólo en el aspecto intelectual, también en el ámbito afectivo); no obstante, la presente investigación muestra que la manifestación de afecto y ayuda por parte de la autoridad permite mayor despliegue hacia el camino de un mejor desarrollo personal en el adolescente.

Finalmente, cabe aclarar que se presentan dos porcentajes altos para el rebelde pasivo obediente-afiliativo, lo que indica la presencia de aspectos culturales de sumisión ante cualquier tipo de autoridad.

Autoridad racional

En la autoridad racional nuevamente encontramos que los valores numéricos se incrementan ante el tipo de rebeldía pasivo obediente-afiliativo, con tres porcentajes altos (43.2%, 65.9% y 54.5%). Con estos datos **aceptamos** las **hipótesis nulas**: $H_0 =$ Si la autoridad **racional** es justa, entonces el adolescente no tomará una actitud crítica; $H_0 =$ Si la autoridad **racional** es razonable, entonces el adolescente no tomará una actitud responsable. Quizá el adolescente reconoce la autoridad mediante el ejemplo, pues como señala Hernández (1996): Para que un adolescente obedezca es fundamental procurar que reconozca a la autoridad; por otra parte, tampoco se puede descartar la posibilidad de que los jóvenes confundieran las singularidades de ambos modelos de autoridad: el autocrático y el racional, en el sentido de conducirse como autoridades; es decir, que el profesor imponga su punto de vista por el saber que posee, lo enfatice y haga sentir al otro como inferior, cumpliendo la consigna de "saber es poder". Pepin (1975) ha puesto de relieve la ineptitud de los educadores fríos, pues dice que los hombres cuyo corazón es de hielo, aunque posean, por otra parte, algunas cualidades, difícilmente serán buenos educadores. En las relaciones con sus alumnos les faltará siempre este calor comunicativo y este instinto de generosidad que el niño descubre y al cual responde espontáneamente.

Simultáneamente, **rechazamos** las **hipótesis alternas**: $H_1 =$ Si la autoridad **racional** es justa, entonces el adolescente tomará una actitud crítica; $H_1 =$ Si la autoridad **racional** es razonable, entonces el adolescente tomará una actitud responsable. En este caso obtuvimos dos porcentajes altos para el rebelde con control interno activo (73.9% y 54.5%). Se esperaba que el adolescente se presentara más confrontativo, ya que son importantes las aptitudes y habilidades para dirigir al grupo sin imposición y violencia, permitiendo una mayor expresión, pero no fue así.

Por otra parte, si observamos los datos, aunque fueron dos valores aceptables para el rebelde con control interno activo, los porcentajes son altos; por consiguiente podemos considerar que la autoridad racional permite un espacio de expresión, derivando en una actitud crítica. Esto comprueba parcialmente las hipótesis alternas que iban en ese sentido; es decir, se esperaba una actitud crítica y reflexiva. Afirma Barnetche (1959) que el adolescente dará sobre la autoridad, orden de ideas.

Consideramos razonables los resultados, dando la bienvenida a la autoridad si el concepto aparece en su mente en un plano intelectual; es decir, una vez que el adolescente haya concebido las bases racionales y no sobrenaturales de la autoridad, podrá verla como una fuerza equilibrante de su vida, algo que sanciona sus acciones y justifica su conducta.

Finalmente, el contenido de la autoridad emotiva, como la aptitud intelectual del profesor, es indispensable para permitir el despliegue y libertad de rebeldía tendiente a la madurez del adolescente.

APORTACIONES Y SUGERENCIAS

De la presente tesis derivan como aportaciones y sugerencias, las siguientes:

1. Reconocer la manifestación de rebeldía de los adolescentes en el ámbito académico, mediante indicadores que permitan diferenciar comportamientos rebeldes de aquellos que no lo son, para poder entenderlos y canalizarlos en beneficio del adolescente.
2. La exploración de más de un tipo de autoridad para asumir el que corresponda como docente, reconociendo el estilo de acción y de enseñanza propios a fin de compensar lagunas y de utilizar al máximo todas las capacidades.
3. Sería conveniente efectuar una investigación de la relación entre la autoridad racional y emotiva, pues resultaría interesante reconocer su implicación en la educación.
4. Trascendería los datos aportados al ampliar la exploración a los adultos en relación con la forma en que perciben la rebeldía y cómo asumen su autoridad, para tener puntos de comparación más amplios.
5. Sería muy interesante realizar una investigación con los profesores, con respecto de la manera en que conciben su autoridad y cómo la asumen ante sus alumnos.
6. Se recomienda analizar cada una de las manifestaciones de rebeldía (mencionadas por Díaz Loving) ante los cuatro tipos de autoridad que aquí se exploran: autocrático, social, emotivo y racional.
7. Se sugiere analizar el instrumento empleado en la presente indagación con la finalidad de ampliarlo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alatorre R. J. (traductor), (1994) *Criterios para la elaboración de documentos psicológicos (traducción selectiva del "publication manual of the american psychological association")* Centro de Documentación. Facultad de psicología. UNAM.
2. Aberastury A. Y Knobel, M. (1992) *La adolescencia normal*. Paidós Educador. México. PP. 7-162.
3. Ballesteros, U. (1990), *La adolescencia*. México, D. F. Editorial Patria.
4. Bertrand, R. (1949) *Autoritarismo e individuo*. Fondo de Cultura Económica. México D.F. PP. 7 –106.
5. Blos, P. (1975). "*Fases de la adolescencia*". En *Psicoanálisis de la adolescencia*. México. Editorial Joaquín Mortiz PP. 82-233.
6. Brooks, F. (1959) *Psicología de la adolescencia*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. PP.336-337.
7. Buendía, E. Y otros (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Edit. McGraw Hill: Madrid España. PP. 2 – 90 y 120-154.
8. Caplan, G. y Lebovici, S. (Comp.) (1973) *Psicología Social de la adolescencia* Buenos Aires. Editorial Paidós.
9. Cárdenas, R. Y Ruiz, B. (1994) "*Construcción y validación de la escala de percepción de conductas del padre del adolescente*" en: Asociación Mexicana de Psicología Social. UNAM. Vol. V. PP. 108 – 113.
10. Castro, Luis (1978). "*Consideraciones fundamentales*". En *Diseño Experimental sin estadística*. México. Editorial trillas. PP. 19-30.
11. Conroy y Paz, Ma. (1994) "*La locura inducida por exceso en Autoritarismo*" en: Asociación Mexicana de Psicología Social. UNAM. Vol. V. PP. 97-103.
12. Coromidas, J. (1983). *Breve Diccionario Etimológico de la lengua castellana*.

Madrid. Editorial Gredos. PP. 625.

13. Cueli, J. y Reidl, L. (1976) *Teorías de la personalidad*. México. Editorial Trillas.
14. Díaz- Guerrero, R. (1994) *Psicología del mexicano*. México, D.F. Editorial Trillas. PP. 412.
15. Diccionario *Pequeño Larousse*.
16. Duverger, (1981) M. *Método de las Ciencias Sociales*. Editorial Ariel. Colección Demos. Barcelona, Caracas, México.
17. Erikson, E. (1977). *Sociedad y adolescencia*. México D.F. Editorial Siglo XXI. PP.179.
18. _____ (1985), *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires Argentina. Ediciones Horme. PP. 383.
19. Fingerman, G. (1969) *Conducción de grupos y de masas (Estrategia y táctica)*. Editorial "El Ateneo": Buenos Aires. PP. 49-83.
20. Freud, A. (1973). "La evaluación de la normalidad en la niñez" En. Normalidad y patología en la niñez. Buenos Aires. Editorial Paidos.
21. _____ (1989) "La negación de la defensa" En. *Él yo y los Mecanismos de defensa*. México. Editorial Paidos.
- Freud, S. (1981). "Tres ensayos para una teoría sexual" En. *Obras Completas Vol. II. España*.
22. Freud, S. (1912-13), *Tótem y tabú*. *Obras Completas*. Tomo II Ed. Biblioteca Nueva. Madrid España.
23. _____ (1981). "Introducción al Narcisismo". En. *Obras Completas*. Vol. II. España.
24. _____ (1981). "Los instintos y sus destinos". En. *Obras Completas*. Vol. II. España.
25. _____ (1981). "La represión". En. *Obras Completas*. Vol. II. España.
26. Fromm, E., (1989), *La condición humana actual*. México D.F. Editorial Paidos. PP.112.

27. _____ (1985), *Ética y psicoanálisis*. Editorial fondo de cultura económica. México D.F. P.271
28. Goldwater, Orna D.; Nutt, Roberta L. (1999) *Teachers' and Students' Work-Culture variables Associated With Positive School Outcome*. *Adolescence*, Vol. 34 Issue 16. P.653.
30. González, Núñez J. De J. Et al (1993) *Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes*. Editorial Trillas: México. PP. 5-69, 190.
31. _____ *Aproximaciones conceptuales y metodológicas para el estudio De la adolescencia*. México D.F. Facultad de psicología UNAM. P. 32.
32. Hernández, A. (1996). *La orientación educativa a padres de familia con hijos adolescentes, a través de la escuela como medio para optimizar las relaciones paternas- filiales*. México D.F. Tesis ENEP-A. UNAM. P.130.
33. Inmaculada, G. (1994) "*Actitud hacia los padres en México y en Brasil*" en: Asociación Mexicana de Psicología Social. UNAM. México D. F. Vol. V. pp. 693-699
34. Isaías, M. (1990) "*La rebelión del adolescente*" En. La encrucijada de la Adolescencia. México. Ediciones Hispánicas. PP. 17-313.
35. _____ (1990) "*La adolescencia normal*". En. La encrucijada de la Adolescencia. México. Ediciones Hispánicas.
36. Jackson, Christine; Henriksen, Lisa. (1998) *the authoritative parenting index: Predicting health risk*. *Health education & behavior*, Vol. 25 Issue 3. PP. 19-319.
37. Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Editorial Marova: Madrid. PP. 9-207.
38. Kaplan, J. (1991). *Adolescencia el adiós a la infancia*. Buenos Aires, Barcelona México. Editorial Paidos. PP. 339-344.
39. Montoya, Ortiz. (1961) *Utilización Pedagógica de la Sociometría*. Editorial Rialp: Madrid. PP. 7-101.
40. Moreno, M. Y otros (1994) "*Procedimientos utilizados por los profesores en el control de grupos escolares*" en: Asociación Mexicana de Psicología Social. UNAM. México D.F. Vol. V. PP.394-399
41. Muss, R, (1994). "*La resistencia de Otto Rank en torno a la necesidad de independencia del adolescente*". En. *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires. Editorial Paidos estudio.

42. Myers, G. et al (1965). *Cómo es el adolescente y como educarlo*. Buenos Aires. Editorial Paidós. PP. 153.
43. Noblit, W., (1993), *Power and Caring*, *American Educational Research Journal* Spring. Vol. 30, No. 1. PP. 23-38.
44. Padua, J. (1978) *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS): Oferta y condiciones para su utilización e interpretación de resultados*. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México: México D.F. PP. 1-103.
45. Pepin, L. (1975). *La psicología de los adolescentes*. Barcelona España. Oikos-tau ediciones.
46. Pérez-Avalos. (1986) "*Emociones en adolescentes: Un estudio exploratorio*" en: Asociación Mexicana de Psicología Social. UNAM: México D.F. Vol. PP. 323-326.
47. Ponce, A. (1992). *Psicología de la adolescencia*. México. Noriega Editores. PP.1- 166.
48. Postic, M. (1982) *La relación Educativa*. Tr. Ma. Teresa Palacios: España. PP. 12-28.
49. Reidl, L. (1976) *Teorías de la personalidad*. México. Editorial Trillas.
50. Rozitchner, L. (1982) *Freud y el problema del poder*. Folios Ediciones: México D. F., PP. 11-119.
51. Spranger. E. (1967). *Psicología de la edad juvenil*. México D. F. Editora Nacional P. 297.
52. Sutor, J. Jill; Reavis, Rebel. (1995) *Football, fast cars, and cherleading: adolescent gender norms, 1978-1989*. *Adolescence*. Vol. 30 Issue 118, P. 265.
53. Velásquez, G. (1995). *Orientación educativa para favorecer la autoridad en los padres con hijos adolescentes (11 a 15 años)*. México D.F. Tesina, Universidad Panamericana. Pp. 48.
54. Vázquez, R. Y Valdés, N. (1992)"Validación de una escala de autoritarismo con burócratas Mexicanos" en: Asociación Mexicana de psicología Social. UNAM: México D.F. Vol. 4. PP. 419-425.

ANEXO

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	
p1	1	0.273	-0.06	0.118	0.22	0.327	-0.06	0.061	0.053	0.079	0.023	0.194	0.128	0.097	0.158	0.155	0.015	0.058	0.12	0.134	19
p2		1	0.006	0.214	0.196	0.252	0.045	0.199	0.01	0.252	0.095	0.276	0.001	0.103	0.133	0.258	0.169	0.054	0.206	0.019	18
p3			1	-0	0.014	-0	-0.05	-0.05	-0.05	0.01	0.041	0.131	0.091	-0.03	-0.02	0.017	-0.08	-0.12	0.024	-0.03	17
p4				1	0.088	0.147	-0.05	0.067	0.06	0.091	0.104	0.14	0.086	0.106	0.202	0.101	0.143	-0.03	0.115	0.067	16
p5					1	0.327	0.234	0.076	0.013	0.214	0.09	0.114	0.174	0.172	0.147	0.288	0.162	0.116	0.139	0.057	15
p6						1	0.261	0.174	0.097	0.239	0.184	0.195	0.174	0.163	0.212	0.243	0.043	0.008	0.243	0.21	14
p7							1	-0.07	0.02	0.11	-0.03	0.018	0.14	0.134	0.054	0.032	0.022	-0.03	0.051	0.12	13
p8								1	0.112	0.108	0.055	0.096	0.07	0.041	0.065	0.085	-0.02	0.031	0.188	0.121	12
p9									1	-0.08	-0.05	-0.01	0.054	0.077	0.026	0.011	0.089	-0.04	0.137	0.184	11
p10										1	0.081	0.207	0.15	0.181	0.176	0.229	0.196	0.073	0.137	0.086	10
p11											1	0.086	0.222	0.123	0.24	0.178	0.122	0.131	0.183	0.186	9
p12												1	0.103	0.139	0.088	0.152	0.021	0.092	0.12	0.23	8
p13													1	0.251	0.269	0.129	0.116	0.074	0.188	0.083	7
p14														1	0.306	0.162	0.115	0.183	0.206	0.166	6
p15															1	0.16	0.159	0.053	0.21	0.175	5
p16																1	0.244	0.072	0.131	0.12	4
p17																	1	0.074	0.239	0.167	3
p18																		1	0.211	0.067	2
p19																			1	0.352	1
p20																				1	0

número de correlaciones no repetidas 190
promedio de correlaciones 0.1907
NÚMERO DE ÍTEMS 20
ALPHA 0.8249518