

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**Identidad Étnica y Locus de Control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA:**

Bach. Jasmin Sarahí Narvaez Guerrero

**ASESORA:**

Dra. Lidia Mercedes Silva Ramos

TRUJILLO – PERÚ

2018

**IDENTIDAD ÉTNICA Y LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES LOCALES Y  
FORÁNEOS DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE HUARAZ**

## **PRESENTACIÓN**

Sres. Miembro del Jurado Calificador

En cumplimiento con el reglamento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, pongo a consideración la Tesis titulada “Identidad étnica y locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz”.

El presente trabajo se elaboró con materiales bibliográficos vinculados al tema, el análisis de estos y la verificación de las hipótesis mediante la recopilación y posterior contrastación de los resultados.

Con la certeza de que se le conferirá el valor justo y expresando apertura a sus observaciones, les agradezco anticipadamente por las sugerencias y apreciaciones que se brinde a la investigación.

Jasmin Sarahí Narvaez Guerrero

## DEDICATORIA

A mí misma por el esfuerzo y dedicación durante estos años de estudio, también por demostrar que aun viviendo en la montaña rusa, todo es posible.

A mi madre, Carola, por su energía y fortaleza que aseguraron mantenerme en este mundo,  
también por no haber dejado de creer en mí.

A mi padre, José, por su sabiduría, disciplina y ejemplo.

A mis hermanos, Joycé y Luis, por los juegos, peleas y secretos fraternales.

A mis sobrinos, Briza, Donovan y Junieth, por ser la prolongación de bonitas historias de amor.

A Juanita, mi mejor amiga, por todos estos años juntas, la complicidad y el cariño.

A Sergio, por haber venido de otras vidas para mirarme una tarde de marzo y elegir acompañarme durante todos estos años.

A Aldo, por ser fuente de inspiración debido a su disciplina y fortaleza, también por todo su amor.

A mis buenos docentes por enseñarme lo que es la Psicología y su aplicación en el mundo actual.

A los amigos que encontré en las aulas universitarias, por las sonrisas sinceras que me deja cada una de las experiencias compartidas.

## **AGRADECIMIENTO**

A los estudiantes de primer ciclo, locales y foráneos, que participaron voluntariamente de esta investigación, sus respuestas permitirán que otros profesionales los conozcan mejor.

A mi madre por inculcarme valores y motivarme a ser mejor, también por llamarme a diario para preguntarme si avanzaba con la tesis.

A mi padre por su ayuda y consejos en esta experiencia.

A mi asesora, Dra. Lidia Mercedes Silva Ramos, por su paciencia, tiempo, dedicación y sus útiles consejos no solo en la elaboración de este trabajo, sino también, para mi vida profesional.

A mi docente de proyecto de investigación, Dra. María Chamorro Maldonado, por haberme motivado a reflexionar sobre problemáticas reales, lo cual me permitió definir el tema a investigar.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....                                 | <b>III</b> |
| <b>DEDICATORIA</b> .....                                  | <b>IV</b>  |
| <b>AGRADECIMIENTO</b> .....                               | <b>V</b>   |
| <b>ÍNDICE DE CONTENIDO</b> .....                          | <b>VI</b>  |
| <b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....                             | <b>IX</b>  |
| <b>RESUMEN</b> .....                                      | <b>XI</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                     | <b>XII</b> |
| 1.1. EL PROBLEMA .....                                    | 14         |
| 1.1.1. <i>Delimitación del problema.</i> .....            | 14         |
| 1.1.2. <i>Formulación del problema.</i> .....             | 19         |
| 1.1.3. <i>Justificación del estudio.</i> .....            | 19         |
| 1.1.4. <i>Limitaciones.</i> .....                         | 21         |
| 1.2. OBJETIVOS.....                                       | 21         |
| 1.2.1. <i>Objetivos generales.</i> .....                  | 21         |
| 1.2.2. <i>Objetivos específicos.</i> .....                | 21         |
| 1.3. HIPÓTESIS.....                                       | 22         |
| 1.3.1. <i>Hipótesis generales.</i> .....                  | 22         |
| 1.3.2. <i>Hipótesis específicas.</i> .....                | 22         |
| 1.4. VARIABLES E INDICADORES.....                         | 22         |
| 1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN .....                            | 23         |
| 1.5.1. <i>Tipo de investigación.</i> .....                | 23         |
| 1.5.2. <i>Diseño de investigación.</i> .....              | 23         |
| 1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA .....                            | 24         |
| 1.6.1. <i>Población-muestra.</i> .....                    | 24         |
| 1.6.2. <i>Muestra.</i> .....                              | 25         |
| 1.6.3. <i>Muestreo.</i> .....                             | 25         |
| 1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS..... | 25         |
| A. Escala de Identidad Étnica Multigrupo.....             | 25         |
| 1. Validez.....   | 26         |
| 2. Confiabilidad .....                                    | 27         |

|  |    |
|--|----|
| B. Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control (BEEGC – 20).....           | 27 |
| 1. Validez.....  | 28 |
| 2. Confiabilidad .....   | 28 |
| 1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....   | 29 |
| 1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....   | 29 |
| 2.1. ANTECEDENTES.....   | 32 |
| A. Internacionales.....  | 32 |
| B. Nacionales.....   | 34 |
| 2.2. MARCO TEÓRICO .....   | 36 |
| 2.2.1. Identidad étnica.....   | 36 |
| 2.2.1.1. Definición.....   | 36 |
| 2.2.1.2. Componentes de la Identidad Étnica .....  | 38 |
| a. Autocategorización y etiquetado .....   | 38 |
| b. Compromiso y apego.....   | 38 |
| c. Exploración .....   | 38 |
| d. Comportamientos étnicos.....  | 39 |
| e. Evaluación y actitudes de endogrupo .....   | 39 |
| f. Valores y creencias.....  | 39 |
| g. Importancia y prominencia .....   | 39 |
| 2.2.1.2. Fundamentos Teóricos.....   | 39 |
| a. El desarrollo de la identidad según Erikson.....  | 39 |
| b. Teoría de la identidad social .....   | 42 |
| c. La identidad étnica desde la visión de Phinney .....                                    | 44 |
| d. El desarrollo de la identidad planteado por J. Marcia .....                             | 46 |
| 2.2.1.3. Desarrollo de la Identidad Étnica .....   | 47 |
| 2.2.2. <i>Locus de control</i> .....   | 48 |
| 2.2.2.1. Definición.....   | 48 |
| 2.2.2.2. Dimensiones .....   | 49 |
| a. Contingencia .....  | 50 |
| b. Indefensión .....   | 51 |
| c. Suerte.....   | 51 |
| 2.2.2.3. Enfoques Teóricos .....   | 51 |
| a. Conductismo intencional de Tolman.....  | 51 |
| b. Expectativas generalizadas de control de reforzamiento interno versus externo de Rotter | 52 |

|   |    |
|---|----|
| c. Expectativas de locus de control de Palenzuela .....               | 53 |
| 2.2.2.3. Características individuales según el locus de control ..... | 55 |
| a. Locus de control interno .....                                     | 55 |
| b. Locus de control externo .....                                     | 55 |
| 2.2.3. <i>El estudiante local y foráneo.</i> .....                    | 56 |
| 2.2.3.1. Adolescencia tardía.....                                     | 56 |
| 2.2.3.2. Migración interna .....                                      | 57 |
| 2.2.4. <i>Marco Conceptual.</i> .....                                 | 58 |
| 5.1. CONCLUSIONES .....   | 81 |
| 5.2. RECOMENDACIONES .....  | 82 |
| 6.1. REFERENCIAS .....  | 84 |
| 6.2. ANEXOS .....   | 98 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO Y LUGAR DE NACIMIENTO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE LA CIUDAD DE HUARAZ, MATRICULADOS EN EL AÑO ACADÉMICO 2017 .....           | 24  |
| TABLA 2: RESUMEN DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS ESTADIOS DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS. ....   | 60  |
| TABLA 3: RESUMEN DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES DEL LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS.....   | 61  |
| TABLA 4: COMPARACIÓN DE LOS FACTORES DE IDENTIDAD ÉTNICA ENTRE ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL.....  | 62  |
| TABLA 5: COMPARACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LOCUS DE CONTROL ENTRE ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL. ....  | 63  |
| TABLA 6: CORRELACIÓN ENTRE EL FACTOR IDENTIFICACIÓN DE IDENTIDAD ÉTNICA Y LAS DIMENSIONES DE LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL ..... | 64  |
| TABLA 7: CORRELACIÓN ENTRE EL FACTOR EXPLORACIÓN DE IDENTIDAD ÉTNICAS Y LAS DIMENSIONES DE LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES LOCALES Y FORÁNEOS DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL. ....   | 65  |
| TABLA 8: PRUEBA DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV-SMIRNOV DE LAS PUNTUACIONES EN LA ESCALA DE IDENTIDAD ÉTNICA MULTIGRUPO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ... ..                                | 98  |
| TABLA 9: PRUEBA DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV-SMIRNOV DE LAS PUNTUACIONES EN LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ.....                            | 99  |
| TABLA 10: CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE IDENTIDAD ÉTNICA MULTIGRUPO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ.....   | 100 |
| TABLA 11: CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ.....  | 101 |
| TABLA 12: EVALUACIÓN DE ÍTEMS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LA ESCALA DE IDENTIDAD ÉTNICA MULTIGRUPO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ. ....                         | 102 |
| TABLA 13: EVALUACIÓN DE ÍTEMS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE LOCUS DE CONTROL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ. ....                    | 103 |

|   |     |
|---|-----|
| TABLA 14: RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LA ESCALA DE IDENTIDAD ÉTNICA MULTIGRUPO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ.....    | 104 |
| TABLA 15: RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE LOCUS DE CONTROL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUARAZ. . | 105 |
| TABLA 16: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES INGRESANTES 2017-01. ....  | 106 |

## RESUMEN

El presente estudio comparativo – correlacional tuvo dos finalidades, analizar las diferencias de Identidad Étnica y Locus de Control y la relación que puede haber entre estas variables en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz. Se trabajó con una muestra de tipo censal conformada por 469 estudiantes, de los cuales 278 (59.3 %) eran locales y 191 (40.7 %) eran foráneos, pertenecientes a la adolescencia media y tardía (16 a 19 años). Para el recojo de resultados se utilizó la Escala de Identidad Étnica Multigrupo (MEIM), cuyos factores son Identificación y Exploración, de J. Phinney (1999) y la subescala de Locus de Control, cuyas dimensiones son Contingencia, Indefensión y Suerte, de la Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control (BEEGC-20) de D. Palenzuela (1997). Los resultados demuestran que existen diferencias de los factores identificación y exploración y de las dimensiones indefensión y suerte entre las poblaciones de estudio. Además, se encontró correlación significativa parcial entre las variables, existiendo relación entre la identificación y las dimensiones contingencia y suerte en ambas poblaciones, mientras que la exploración se relaciona con las dimensiones contingencia y suerte en los estudiantes locales y solo con la indefensión en los estudiantes foráneos.

**Palabras clave:** Identidad Étnica, Locus de Control, Estudiantes locales, Estudiantes foráneos.

## **ABSTRACT**

The present comparative - correlational study had two purposes, the analysis of the differences in ethnic identity and the place of control and the relationship that may exist between these variables in local students and in the cycle of a state university in Huaraz. A census-type sample was included, composed of 469 students, of whom 278 (59.3%) were local and 191 (40.7%) foreigners, belonging to middle and late adolescence (16 to 19 years). To count the results of the Multigroup Ethnic Identity Scale (MEIM), they are the Identification and Exploration, by J. Phinney (1999) and the subscale of Locus of control, the dimensions like Contingency, Helplessness and Luck, of The Battery of General Scales of expectation of control (BEEGC-20) of D. Palenzuela (1997). The results show that there are differences in the identification and exploration factors and the dimensions. In addition, there is a relationship between contingency and luck variables in the same opportunities, while exploration is related to contingency dimensions and luck in local students and only with impotence in students. Exterior

**Keywords:** Ethnic identity, Locus of control, Local students, Foreign students.

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO METODOLÓGICO**

## **1.1. El problema**

### **1.1.1. Delimitación del problema.**

A lo largo del tiempo, el ser humano ha demostrado su carácter social, el conformar grupos ha sido clave para la supervivencia de la especie y ha permitido la evolución de la sociedad. Al observar el desarrollo del ciclo vital de una persona, se puede encontrar que desde su nacimiento es parte del grupo familiar y del contexto social donde está inmersa su familia. En palabras de Tajfel, el sentido de pertenencia a un grupo ocasiona que el individuo se perciba a sí mismo, y a otros miembros de su grupo, como parte de la misma categoría social, dicha percepción implica una connotación emocional en la definición de quién es (Tajfel & Turner, 1986, p. 283). Del concepto de identidad social se desprende el de identidad étnica, que carece de una definición específica por la falta de consenso entre los investigadores sociales; Phinney y Ong, luego de estudiar las diferentes definiciones, postularon que la identidad étnica “deriva de un sentido de la gente dentro un grupo, una cultura y un entorno en particular” (2007, p. 271).

A nivel mundial se registran conflictos entre grupos étnicos por factores de dominio territorial, económico, cultural, racial, entre otros; tal es el caso del pueblo kurdo que, a lo largo de su historia y en especial luego del Tratado de Lausana (1923), hasta la fecha no ha logrado ser reconocido como un estado-nación, debe lidiar no solo con la heterogeneidad idiomática, religiosa, costumbrista y ubicación territorial de los kurdos, también con la vulneración de sus derechos cometida por Turquía, Siria, Irak e Irán, países en lo que se encuentra el Kurdistán (Estévez, 2015). En cuanto a Sudamérica, es factible mencionar como ejemplo de conflicto étnico el proceso de chilenización que tuvo lugar en Antofagasta, tras la Guerra del Pacífico, en el cual Chile se consideraba como un agente ‘civilizador’ y el indígena boliviano era ‘un sujeto atrasado, ignorante y veleidoso’ (González, 2012), por lo cual se les expulsó y colocó en su lugar a colonos chilenos (Congreso de la República del Perú, 2009).

En el Perú siempre han existido diversos grupos étnicos, sus pugnas para determinar el poderío territorial tuvieron lugar cientos de veces antes que, por ejemplo, los Incas se impusieran a los Chancas entre los 600 y 1400 años de nuestra era (González, 2004, p. 67). Tras el encuentro cultural entre españoles y nativos, se reconocieron tres grupos raciales: blancos peninsulares, africanos y el poblador aborigen (Holguín, 1999, p. 155); el cruce de estos dio origen a otras razas y en consecuencia grupos étnicos. Asimismo, la diversidad étnica del Perú es reconocida por muchos analistas culturales, quienes resaltan la complejidad de una

sociedad multinacional y multicultural (Sánchez, 2016, p. 57). Cada grupo cultural en el país posee una identidad étnica determinada y en el afán por alcanzar un solo sentir nacional, suele discriminarse las identidades de grupos minoritarios debido a sus rasgos físicos, idiomáticos, costumbristas, económicos, etc.

El encuentro cultural entre diferentes grupos étnicos es propiciado, en la actualidad por el gran desarrollo de los medios digitales para comunicarse, haciendo posible que personas de todas partes del mundo interactúen. Los efectos de este fenómeno no solo se observan en las grandes urbes, también se han propagado en espacios rurales y esto puede motivar o inhibir las necesidades de pertenencia en sus aspectos sociales tanto originarios como ajenos (Valdivia, 2017, p. 11). Además, los procesos migratorios internos también son causas del encuentro cultural entre etnias y se deben a la necesidad que tiene el migrante por mejorar su condición de vida en el área económica, educativa, de salud, entre otras, las cuales no podrían satisfacer si permaneciera en su lugar de origen. Así, Sánchez (2015), recopiló la información del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007, del cual se rescata que la ciudad de Huaraz es reconocida en la región Ancash por ganar población gracias a la migración interna y que las otras 16 provincias serranas de la región, son catalogadas como expulsadoras de población.

El fenómeno del encuentro cultural como resultado del proceso migratorio interno por motivos educativos, se observa al iniciar el año académico en la universidad estatal ubicada en la ciudad de Huaraz, Región Ancash. Los estudiantes de primer ciclo no solo son huaracinos, también se encuentran aquellos que provienen de otros lugares de la sierra, en su mayoría, y costa ancashina, así como de otros departamentos del Perú. Traspasando las diferencias físicas, es posible distinguir los diversos patrones culturales, no solo en la diferencia entre los quechua-hablantes y los de habla hispana, sino en el folklore que cada estudiante manifiesta a través de su estilo de vida, manera de relacionarse con otros, los sistemas de valores, creencias que profesa y la práctica de sus tradiciones étnicas.

Tanto estudiantes locales como foráneos deben adaptarse a compartir el mismo escenario social a lo largo de su formación universitaria, lo cual ocasiona dos escenarios posibles: en el primero, los miembros de ambos grupos valoran de forma positiva su identidad étnica y la de sus pares, por ende, el folklore de los estudiantes se expresa sin temor, permitiendo que se compartan y respeten las costumbres, valores, sistemas de creencias, etc.; en el segundo escenario, el estudiante local, que representa al grupo mayoritario, valora negativamente la identidad étnica del estudiante foráneo, integrante de grupos minoritarios,

ocasionando en este un conflicto en relación a su origen étnico y sufrir discriminación, incluyéndose la posibilidad de que los episodios discriminatorios ocurran solo en su imaginación pues los estudiantes que ocultan su identidad étnica y poseen baja autoestima se mantienen a la expectativa de ser dejados de lado (Carrillo, 2005).

La valoración positiva de la identidad étnica, guarda relación con una fortaleza bien establecida y mejoría de la autoestima (Cloninger 2003, p. 147); así, podría considerarse que las consecuencias de una evaluación negativa de la identidad étnica, influirían en el desenvolvimiento de los estudiantes dentro del ambiente universitario y la disminución de su interés por ser exitoso. Asimismo, en el camino hacia el éxito, importa mucho que la persona se encuentre motivada, posea aspiraciones y conozca cuáles son sus expectativas; son estos tres factores los que, en un contexto migratorio, influyen en la persona para que se traslade de ambiente con el propósito de acceder a mejores condiciones de vida que le permitan alcanzar sus metas (Valdivia, 2017).

Entre las diferentes expectativas que puede tener un estudiante que inicia su formación universitaria, se encuentran las expectativas de locus de control, que fueron descritas por Rotter (1966) bajo el concepto de locus de control, que puede ser externo si al percibir un refuerzo tras una conducta, que no ha dependido enteramente de la acción propia, se considera que ha sido resultado de la suerte, azar, destino o bajo el control de otros poderosos; también el locus de control puede ser interno si el evento se percibe como dependiente de la propia conducta. Siguiendo esa línea de pensamiento, Palenzuela (1997, p. 79), eligió emplear el término de expectativas de locus de control (para referirse a lo descrito por Rotter) y las definió como la medida en que una persona espera que los resultados alcanzados sean o no contingentes a su proceder y la medida en que se crea en la suerte.

En las investigaciones sobre el locus de control en estudiantes universitarios, se determinó que una persona se siente competente y eficaz según su manera de explicar sus contratiempos, para el caso de los estudiantes cuyo locus de control es externo, se perciben a sí mismos como víctimas, es decir, culpan de sus bajas calificaciones a eventos que están fuera de su control como 'creerse poco inteligentes' o a sus 'malos docentes', material de estudio o exámenes; cuando estos estudiantes son preparados para adoptar una expectativa más positiva que les permita creer en que el esfuerzo, los adecuados hábitos de estudio y la disciplina permiten mejorar sus condiciones de vida entonces sus notas mejoran; asimismo, aquellos estudiantes que se caracterizan por tener un locus de control interno, tienen más posibilidades



de desarrollar un buen desempeño académico, afrontar adecuadamente problemas de pareja, acumular fortuna y posponer la recompensa inmediata para obtener mejores resultados a largo plazo (Peterson y Barret, 1987, Sindley y Cooper, 1983, citado en Myers, 2000, p. 51). En líneas generales, los estudios realizados han demostrado que las personas poseedoras de un locus de control interno se adaptan mejor a las condiciones de vida y gestionan adecuadamente sus recursos para alcanzar sus metas, en comparación a quienes poseen un locus de control externo y contemplan la vida con pesimismo, sintiéndose siempre indefensos frente a quienes son ‘más poderosos’.

En el caso de los estudiantes universitarios de primer ciclo, puede observarse que las metas académicas son distintas y no todos se esfuerzan por igual en la consecución de las mismas. Algunos estudiantes consideran que sus logros académicos están en función del esfuerzo y dedicación en su formación profesional; por lo cual, asisten a clases con regularidad, participan en las sesiones, equilibran sus horas de estudio y el tiempo que emplean en actividades recreativas, obtienen buenas calificaciones en los exámenes e incluso ante dificultades como una mala relación con el docente, casos de corrupción de autoridades de su casa de estudios o malos entendidos entre compañeros, ellos se mantienen orientados a alcanzar sus metas personales.

En tanto otros estudiantes le restan valor al esfuerzo que dedican en sus actividades académicas pues consideran que sin importar lo que hagan o dejen de hacer, los resultados siempre dependerán de la voluntad de personas que ejerzan más poder que ellos, por ejemplo, alumnos destacados, docentes, administrativos y autoridades académicas; estos estudiantes se perciben vulnerables ante el poder que regentan otros y creen que establecer ‘buenos contactos’ es más importante que sumar conocimientos para el ejercicio profesional; además la expectativa de indefensión puede estar siendo reforzada por la problemática interna de su casa de estudios y externa en relación a los casos de corrupción que se han reportado en la sociedad ancashina, tal como ha informado un medio de prensa, Áncash ocupa el tercer lugar en el ranking nacional de corrupción (Palma, 2018).

Finalmente se encuentran los estudiantes que apuestan por el azar en cada una de sus actividades y consideran estar favorecidos por fuerzas desconocidas; es decir, el obtener una buena o mala calificación no depende de su esfuerzo ni ‘favores de otros’, su éxito académico solo depende de cuán afortunados están siendo durante esta etapa de sus vidas.

El interés por estudiar las variables expuestas es acertado para la realidad problemática de la sociedad peruana, teniendo en consideración que investigar la identidad étnica en un país multicultural como el Perú permitiría determinar que la diversidad debe ser una fortaleza y no un punto de conflicto cuando diferentes grupos étnicos se encuentran y se da paso a la discriminación, la cual se percibe como una situación normalizada pues las personas no denuncian los actos de discriminación debido a la vergüenza que sienten, la negación de los hechos y la falta de una cultura de censura social contra la discriminación (Ministerio de Cultura del Perú, s.f.). Asimismo, en la Encuesta para Medir la Percepción de la Población Peruana en Relación a los Derechos Humanos se reportó que de 3310 encuestados, el 80.88% están de acuerdo en que la discriminación ocurre todo el tiempo y nadie hace nada, el 12.15% creen que el éxito de la vida está determinado por el color de la piel y el 68.68% perciben que los medios de comunicación, en especial la televisión, promueve la discriminación (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú, 2013).

En la misma línea de investigación, Sulmont (2005) planteó su hipótesis sobre el significado de ser peruano en el siglo XXI: estar orgulloso por sentirse parte de la nación y al mismo tiempo insatisfecho por percibir que no es un ciudadano pleno en su propio país, para conocer más a fondo las percepciones sobre la discriminación hacia etnias minoritarias se llevó a cabo la Encuesta Nacional sobre Exclusión y Discriminación Social, la cual reportó por ejemplo que son los ricos y blancos quienes ejercen sin mayores problemas sus derechos; mientras que los pobres y, en último lugar, el indígena peruano tiene fuertemente limitados sus derechos; asimismo, los obstáculos para tener éxito son diferentes si eres hombre, mujer, indígena, mestizo o blanco, del campo o la ciudad. La importancia de la información que aporta el estudio citado, reside en saber si un individuo valora o rechaza su identidad étnica a razón de considerar que pertenecer a un grupo cultural determinado puede influir en el ejercicio de sus derechos o en la posibilidad de alcanzar el éxito.

En cuanto al estudio de las expectativas de locus de control, cuyas dimensiones son contingencia, indefensión y suerte, Palenzuela (1988) afirma que se trata de cogniciones producto de la interacción entre la persona y su medio; además, tanto la expectativa como el refuerzo que puede recibir una persona adquieren valor por el significado psicológico que puede tener una situación y esto determinaría que una persona se acerque o aleje de su meta (Aiken, 2003). Es posible que las expectativas de los estudiantes de primer ciclo estén siendo afectadas por la problemática de corrupción de la sociedad ancashina, como por ejemplo la

pérdida de 200 millones de soles en obras públicas entre el 2007 y 2016, tener tres gobernadores regionales presos y 17 de 20 alcaldes provinciales siendo investigados por corrupción (La República, 2017); sumada a la problemática interna de su universidad, que está incluida en el listado de las universidades investigadas por corrupción y manejo inadecuado del presupuesto asignado (El Comercio, 2015).

Analizado el contexto, el presente estudio pretende conocer si los estudiantes locales y foráneos han logrado desarrollar una identidad étnica adecuada que les permita adaptarse a las demandas del medio y favoreciendo el encuentro cultural positivo entre los grupos étnicos. Además, conocer más a fondo el comportamiento de la variable de expectativas de locus de control permitirá descubrir si el estudiante universitario de la sierra de Ancash se responsabiliza de las consecuencias de sus actos o atribuye la responsabilidad a otros factores. Asimismo, la posibilidad de establecer diferencias sobre estas variables entre el grupo de estudiantes locales y foráneos aporta un gran conocimiento respecto al grado de diferenciación que puede haber entre comunidades aparentemente muy similares. Finalmente, el presente estudio esclarecerá si hay alguna relación entre estar conforme con el grupo étnico al que estos estudiantes pertenecen y la percepción de control que tienen.

### **1.1.2. Formulación del problema.**

¿Hay diferencias de identidad étnica y locus de control entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz?

¿Hay relación entre identidad étnica y locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz?

### **1.1.3. Justificación del estudio.**

La presente investigación resulta conveniente porque orienta su atención al estudio de la identidad étnica y expectativas de locus de control en un contexto migratorio por factores educativos. El impacto psicológico de la migración interna realizada por el estudiante rural hacia la urbe con el fin de mejorar sus condiciones de vida, no ha sido estudiado en la Región Ancash, por ende, se desconoce las características psicológicas que surgen del encuentro cultural entre los estudiantes huaracinos y estudiantes foráneos que provienen de otros lugares de la sierra de Ancash. Caracterizar a las poblaciones de estudio a través del análisis del comportamiento de la variable identidad étnica y expectativas de locus de control contribuirá

a conocer mejor el fenómeno descrito y poder intervenirlo. Asimismo, la universidad brindó las facilidades del caso para acceder a la muestra y aplicar los instrumentos de investigación.

El valor social de esta investigación está vinculado a las características culturales y etnográficas del Perú, así como la necesidad de contar con suficientes estudios en el ámbito social que permitan desarrollar políticas que favorezcan una convivencia pacífica entre capitalinos y migrantes con características aparentemente similares así como la disminución de conflictos intergrupales manifestados a través de actitudes discriminativas solapadas, y el impacto que tienen las culturas externas en la población a través de los medios de comunicación y redes sociales. Además, aún las personas no han comprendido correctamente el significado de conceptos como etnia, identificación, raza, cultura y nación, como se demostró en el Censo de Población y Vivienda del 2017, que incluyó dos preguntas de autoidentificación étnica que causaron polémica por la confusión que tenían los ciudadanos para dar una respuesta.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados que se obtengan de la investigación servirán para implementar programas de inducción para la vida universitaria y preventivos-promocionales para la intervención de las variables; ambas acciones estarán destinadas a fomentar la integración cultural entre locales y foráneos, consolidar el desarrollo de la identidad étnica para que los estudiantes se sientan satisfechos con su origen étnico y asuman compromisos con sus lugares de origen, los cuales favorecerán el desarrollo de la región ancashina, además de promover la expectativa de locus de control de tipo contingente para que los estudiantes asuman la responsabilidad de los resultados que obtienen en sus quehaceres académicos.

Respecto a la utilidad metodológica, la información resultante del presente estudio, se convertirá en antecedente de futuras investigaciones dedicadas a la comprensión de fenómenos psicosociales de la realidad peruana, así como punto de partida para investigaciones cuyas variables de estudio estén íntimamente relacionadas a la identidad étnica (como identidad cultural, identidad nacional, identidad social, etc.) y a las expectativas de locus de control (como creencia en la suerte e indefensión, por ejemplo). Las investigaciones que se realicen más adelante permitirán conocer minuciosamente la realidad y necesidades de las poblaciones.

Finalmente, el valor teórico de la investigación radica en los aportes al marco teórico de la identidad étnica y expectativas de locus de control, luego del estudio empírico de estas variables en la población y realidad sociocultural descritas.

#### **1.1.4. Limitaciones.**

Los resultados solo podrán generalizarse en poblaciones con características similares a la estudiada.

Asimismo, la investigación se apoya en la teoría del desarrollo de la identidad étnica de Jean S. Phinney (1989) y la teoría de expectativas de locus de control de David Palenzuela (1988).

La población de estudio está en constante cambio debido al proceso de adaptación por el que atraviesan en su primer ciclo universitario y por encontrarse en el periodo tardío de la adolescencia.

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivos generales.**

Determinar las diferencias de identidad étnica y locus de control entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz.

Determinar la relación entre identidad étnica y locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz.

#### **1.2.2. Objetivos específicos.**

Identificar el estadio de identidad étnica prevalente en que se ubican los estudiantes locales y foráneos.

Identificar la expectativa de locus de control predominante en que se ubican los estudiantes locales y foráneos.

Establecer la diferencia de los factores de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos.

Establecer la diferencia de las dimensiones de locus de control entre estudiantes locales y foráneos.

Establecer la relación entre el factor identificación étnica y las dimensiones contingencia, indefensión y suerte.

Establecer la relación entre el factor exploración étnica y las dimensiones contingencia, indefensión y suerte.

### **1.3. Hipótesis**

#### **1.3.1. Hipótesis generales.**

Existen diferencias significativas de identidad étnica y locus de control entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz.

Existe correlación significativa entre identidad étnica y locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz.

#### **1.3.2. Hipótesis específicas.**

H1: Existen diferencias significativas de los factores identificación y exploración de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos.

H2: Existen diferencias significativas de las dimensiones contingencia, indefensión y suerte de locus de control entre estudiantes locales y foráneos.

H3: Existe correlación significativa entre el factor identificación étnica y las dimensiones contingencia, indefensión y suerte en estudiantes locales y foráneos.

H4: Existe correlación significativa entre el factor exploración étnica y las dimensiones contingencia, indefensión y suerte en estudiantes locales y foráneos.

### **1.4. Variables e indicadores**

Variable 1: Identidad étnica, que será evaluada por la Escala de Identidad Étnica Multigrupo de Phinney (1990), en la versión adaptada de Smith (2000), sus indicadores son:

- Identificación étnica.
- Exploración étnica.

Variable 2: Locus de control, que será evaluada por la Escala de Expectativas de Locus de Control de la Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control de Palenzuela et. al. (1997), sus indicadores son:

- Contingencia.
- Indefensión.
- Suerte.

## 1.5. Diseño de ejecución

### 1.5.1. Tipo de investigación.

De acuerdo a Sánchez y Reyes (2015a, p. 45), la presente investigación es del tipo sustantiva porque pretende describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad. Asimismo, el conocimiento que se obtenga permitirá reconocer principios y leyes, además de permitir que se realicen intervenciones que modifiquen la problemática abordada.

### 1.5.2. Diseño de investigación.

La investigación posee dos diseños, el primero es comparativo, debido a que recoge datos de dos o más muestras respecto a un mismo fenómeno y se describe este comparando la información recolectada (Sánchez y Reyes, 2015b, p. 119).

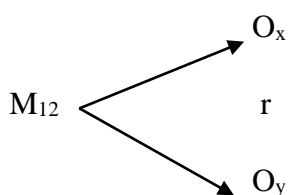
El diseño correspondiente es:

$$\begin{array}{ccc} M_1 \text{ ----- } O_{1xy} & & \\ & \sim & \\ & = & O_2 \\ M_2 \text{ ----- } O_{2xy} & \neq & \end{array}$$

Donde,  $M_1$  representa a la muestra de estudiantes locales y  $M_2$  a la muestra de estudiantes foráneos; mientras que  $O_{1xy}$  corresponde a la observación del comportamiento de las variables identidad étnica y locus de control en estudiantes locales, y  $O_{2xy}$  simboliza la información obtenida del comportamiento de las variables de investigación en los estudiantes foráneos.

El segundo diseño es descriptivo comparativo pues se busca determinar la relación que puede existir entre las variables de estudio en una misma muestra (Sánchez y Reyes, 2015c, p. 118).

El diseño es el siguiente:



Donde, M representa a la muestra que se divide en dos grupos, estudiantes locales y foráneos; mientras que  $O_x$  es la variable identidad étnica,  $O_y$  es la variable de locus de control y “r” simboliza la relación entre las variables.

## 1.6. Población y muestra

### 1.6.1. Población-muestra.

La población estuvo conformada por 469 estudiantes universitarios del primer ciclo, siendo 278 huaracinos (59.3%) y 191 migrantes de la sierra ancashina (40.7%), matriculados el año académico 2017, que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. Su distribución se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Distribución de la población de estudiantes según género y lugar de nacimiento de una universidad estatal de la ciudad de Huaraz, matriculados en el año académico 2017*

| Género    | Grupo de estudio |       |          |       |       |       |
|-----------|------------------|-------|----------|-------|-------|-------|
|           | Locales          |       | Foráneos |       | Total |       |
|           | N                | %     | N        | %     | N     | %     |
| Masculino | 128              | 46.0  | 101      | 52.9  | 229   | 48.8  |
| Femenino  | 150              | 54.0  | 90       | 47.1  | 240   | 51.2  |
| Total     | 278              | 100.0 | 191      | 100.0 | 469   | 100.0 |

Fuente: Resultados del Cuestionario para Ingresantes 2017-01.

#### A. Criterios de inclusión

- Estudiantes de primer ciclo que se encuentran en la adolescencia tardía, es decir, cuyas edades están comprendidas entre los 16 a 19 años.
- Estudiantes nacidos en las 17 provincias de la sierra de Ancash.
- Estudiantes que entre los años 2015 a 2017 hayan vivido en la sierra de Ancash.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes cuyo idioma materno sea Español o Quechua.
- Estudiantes que aceptaron voluntariamente participar de la investigación.
- Estudiantes que hayan completado debidamente los protocolos de los instrumentos de investigación.



#### B. Criterio de exclusión:

- Estudiantes que provengan de otros departamentos del Perú.
- Estudiantes que provengan de las provincias costeras de Ancash.
- Estudiantes que pertenezcan al programa de movilidad académica.

#### **1.6.2. Muestra.**

Como tamaño de muestra se consideró la población total de estudiantes universitarios del primer ciclo debido a la naturaleza de la investigación. La muestra se divide en dos grupos, 278 estudiantes locales (59.3%) y 191 estudiantes foráneos (40.7%), para minimizar el error y aumentar la confiabilidad en los resultados obtenidos en el estudio.

#### **1.6.3. Muestreo.**

Se utilizó el muestreo no probabilístico de tipo intencional que consiste en la selección de casos sujetos al juicio personal del investigador, el conocimiento que se tiene sobre las personas que conforman la muestra permite que este muestreo sea representativo (Namakforooosh, 2000).

### **1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica que se utilizó fue la evaluación psicométrica para medir las variables con la ayuda de las pruebas psicológicas. También se empleó un Cuestionario para Estudiantes Ingresantes del 2017-01, que permitió caracterizar a la población de estudio (ver Anexo 9) y seleccionar a los participantes de la muestra; cada estudiante debía indicar si tenía 16, 17, 18 o 19 años; si era varón o mujer, los idiomas que hablaba pudiendo elegir entre español, quechua u otros que él indicase; especificar su lugar de nacimiento; escribir su código de ubigeo e indicar su lugar de residencia en los años 2015, 2016 y 2017.

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron:

#### **A. *Escala de Identidad Étnica Multigrupo***

La escala fue desarrollada por Phinney en 1992, originalmente estaba compuesta por 14 ítems cuyo objetivo era evaluar tres componentes de la identidad étnica: afirmación e identificación étnica, desarrollo y conductas étnicas. En 1998, Phinney eliminó 2 ítems negativos de la escala que no encajaban con el modelo. Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts y Romero (1999) realizaron análisis factoriales confirmatorios para arribar a la estructura bidimensional del instrumento.

Los 12 ítems de la escala representan a las dimensiones exploración e identificación étnica, a través de ambos se pretende alcanzar una medida general de la identidad étnica en diversos grupos étnicos (Phinney y Ong, 2007, p. 275). Los ítems se distribuyen en una escala de tipo Likert con 4 opciones de respuesta: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3) y Muy de acuerdo (4).

Para calificar el instrumento, se debe sumar el valor numérico de cada respuesta y obtener un puntaje total por cada dimensión, que servirá para determinar el estadio de identidad étnica:

- Difusa: Bajas puntuaciones en ambas escalas.
- Hipotecada: Bajas puntuaciones en exploración y altas en compromiso.
- Moratorio: Altas puntuaciones en exploración y bajas en compromiso.
- Logro: Altas puntuaciones en ambas escalas.

La dimensión 1 de exploración étnica está conformada por 5 ítems relacionados con los esfuerzos para aprender más sobre el propio grupo y la participación en las prácticas culturales étnicas. Los ítems son 1, 2, 4, 8 y 10; todos de orientación positiva.

La dimensión 2 de identificación étnica está conformado por 7 ítems que incluyen elementos que reflejan la afirmación positiva del grupo étnico y un claro sentido de identificación. Los ítems son 3, 5, 6, 7, 9, 11 y 12; también todos de orientación positiva.

### *1. Validez*

En la versión adaptada al español que hizo Smith (2000), el análisis factorial exploratorio en una muestra conformada por 278 jóvenes afrocostarricenses, 768 mestizos y 120 mulatos, determinó que la dimensión identificación étnica posee cargas factoriales que oscilan entre .59 a .80 en el grupo afrocostarricense, .49 a .64 en el grupo mestizo y .42 a .79 en el grupo mulato. En la dimensión exploración, las cargas factoriales oscilan entre .51 a .66 para el grupo afrocostarricense, .36 a .63 para el grupo mestizo y .36 a .77 para el grupo mulato.

La adaptación de la prueba se hizo en una muestra conformada por 686 estudiantes de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz, el análisis factorial exploratorio determinó cargas factoriales que oscilan entre .73 a .86 para la dimensión de identificación; además, las cargas factoriales de la dimensión de exploración oscilan entre .40 a .79. los valores de las cargas factoriales son aceptables pues tienen una relevancia práctica al ser superiores a .30 (Morales, 2013).

También se realizó el análisis factorial confirmatorio para determinar la presencia de sesgo en las respuestas de la muestra de estudio, hallándose valores que oscilan entre -.032 hasta -1.066, los cuales demuestran que no existe sesgo por ser valores inferiores a 3 (Nevitt & Hancock, 2000, citado en Kline, 2016), los resultados alcanzados pueden ser vistos en el Anexo 7.

## 2. *Confiabilidad*

En la versión adaptada de Smith, los valores del alpha de Cronbach fueron de .81 para la escala completa, .74 para la dimensión de identificación y .64 para la dimensión de exploración.

En la adaptación del instrumento se empleó el coeficiente Omega, que ofrece información más veraz de la confiabilidad (Timmerman, 2005). El valor del coeficiente omega para el factor de identificación fue .94 y en el caso del factor de exploración fue de .78; ambos valores confirman la consistencia representativa del instrumento (Ventura y Caycho, 2017).

### ***B. Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control (BEEGC – 20)***

La batería fue desarrollada por Palenzuela en 1992 y se basa en la teoría del control personal del mismo autor (1988). Originalmente estaba compuesta por 28 ítems que evaluaban las 3 dimensiones de las expectativas de control: Locus de Control, Autoeficacia y Éxito. Asimismo, el Locus de Control se mide a través de sus 3 dimensiones: Contingencia, Indefensión y Suerte. En 1997, se eliminaron 8 ítems y el instrumento pasó a denominarse BEEGC-20.

Para el presente estudio se utilizó únicamente la Escala de Expectativas de Locus de Control, conformada por 12 ítems, 4 por cada una de sus dimensiones (Contingencia, Indefensión y Suerte). Los ítems se encuentran en una escala de tipo Likert con 9 opciones de respuesta: Estoy totalmente en desacuerdo (1), Estoy muy en desacuerdo (2), Estoy bastante en desacuerdo (3), Estoy un poco en desacuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (5), Estoy un poco de acuerdo (6), Estoy bastante de acuerdo (7), Estoy muy de acuerdo (8) y Estoy totalmente de acuerdo (9).

Para calificar el instrumento, se sumará el valor numérico de cada respuesta y se obtendrá un puntaje total por cada dimensión, puntajes por encima de la media servirán para determinar la expectativa de locus de control predominante.

La dimensión de Contingencia, equivalente al locus interno de control, que indica la responsabilidad que siente el individuo sobre los resultados que obtiene, está integrada por los ítems: 1, 4, 7 y 10, todos de orientación positiva.

La dimensión de Indefensión, equivalente al locus externo de control, que indica la atribución de responsabilidad a otras personas poderosas de los resultados que obtiene el sujeto, está integrada por los ítems: 2, 5, 8 y 11, todos de orientación positiva.

La dimensión Suerte, equivalente al locus externo de control, indica la atribución de la responsabilidad al azar o creencia en la suerte por los resultados que consigue el individuo, está integrada por los ítems: 3, 6, 9 y 12, todos de orientación positiva.

### *1. Validez*

En la versión española del instrumento realizada por Palenzuela, Prieto, Barros y Almeida (1997) se empleó la validez convergente y se obtuvo que en la dimensión de Contingencia, las correlaciones de los ítems oscilan entre .57 a .79, demostrándose que la correlación es alta y homogénea con su propia escala. Para la dimensión de Indefensión se encontró que los ítems oscilan entre .47 a .69, siendo la correlación alta y homogénea. Finalmente, en la dimensión Suerte, los ítems oscilan entre .62 a .81, determinándose que esta dimensión posee la mayor consistencia interna.

Además, la adaptación de la prueba se realizó en una muestra conformada por 686 estudiantes de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz. Se empleó el análisis factorial exploratorio y se encontró que en la dimensión Contingencia las cargas factoriales oscilan entre .84 a .94. Para la dimensión Indefensión, las cargas factoriales oscilan entre .63 a .79 y en la dimensión Suerte las cargas factoriales varían desde .77 a .85. Estas cargas factoriales son aceptables por ser superiores a .30.

También se realizó el análisis factorial confirmatorio para descartar la presencia de sesgo en las respuestas de la muestra de estudio, hallándose valores que oscilan entre .952 hasta -1.568; los cuales demuestran que no existe sesgo por ser valores inferiores a 3. Estos resultados pueden observarse en el Anexo 8.

### *2. Confiabilidad*

Palenzuela, Prieto Barros y Almeida (1997), emplearon el alpha de Cronbach para analizar la confiabilidad del instrumento, obteniéndose los siguientes valores: Contingencia = .83, Indefensión = .77 y Suerte = .87.

En la adaptación del instrumento para esta investigación, se utilizó el coeficiente Omega que reportó el valor de .94 para la dimensión Contingencia, .82 en la dimensión Indefensión y .89 en la dimensión Suerte; los valores encontrados en las tres dimensiones aseguran que el instrumento posee confiabilidad interna.

### **1.8. Procedimiento de recolección de datos**

Se solicitó a la Oficina General de Estudios de la universidad estatal de Huaraz, que se publiquen la ficha de datos y los protocolos de los dos instrumentos en el campus virtual institucional y sean visibles solo para los estudiantes del primer ciclo del año académico 2017. Cuando un estudiante ingresaba a su campus virtual, recibía una alerta de ‘encuesta pendiente’, para responderla el estudiante debía hacer clic sobre el botón ‘Empezar’, el cual era equivalente al consentimiento informado que se utiliza en las evaluaciones presenciales. Si el estudiante no deseaba participar de la investigación, solo tenía que ignorar el mensaje de alerta y continuar con sus actividades.

Aquellos estudiantes que accedieron a contestar la encuesta, visualizaron en primer lugar la ficha de datos que debían contestar, luego se mostraban las instrucciones de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo, que explicaban las normas de confidencialidad sobre el uso de la información proporcionada, la necesidad de veracidad en las respuestas y el significado de las opciones de respuesta. Cada uno de los 12 ítems fueron apareciendo a medida que el estudiante los contestaba para evitar que algún ítem no tuviera respuesta. Después, aparecían las indicaciones de la Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control, las cuales enunciaban la confidencialidad sobre las respuestas ofrecidas, solicitaban veracidad al contestar e indicaban el significado de cada alternativa de respuesta. También se mostró cada uno de los 12 ítems para que el estudiante conteste a todos.

Luego de dos semanas, se obtuvieron las fichas de datos y protocolos completos de 686 estudiantes, que representaban el 46.13% de 1487 personas matriculadas en el primer ciclo. A continuación, se depuró la primera base de datos obtenida tomando en consideración los criterios de inclusión y exclusión para arribar a la muestra final conformada por 469 estudiantes, de los cuales 278 eran locales (59.3%) y 191 foráneos (40.7%).

### **1.9. Análisis estadístico**

Los datos recopilados se sometieron a los programas Microsoft Excel (versión 2013) para la depuración, codificación y ordenamiento de los mismos; también al paquete estadístico SPSS

(versión 24). Se realizó la prueba estadística de normalidad Kolmogorov – Smirnov, que sirvió para determinar pruebas no paramétricas para procesar los resultados.

En la comparación de las variables entre los grupos de estudio, se usó la prueba U de Mann - Whitney, debido a que no trabaja con las puntuaciones directas sino con las transformaciones a los rasgos correspondientes (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Además, para encontrar la correlación entre las variables, se utilizó la prueba estadística de Spearman debido a que es adecuada cuando el nivel de medición de ambas variables es ordinal, asimismo, la interpretación del coeficiente de correlación es igual que a la correlación producto momento de Pearson (Moncada, 2006).

**CAPÍTULO II**  
**MARCO REFERENCIAL**  
**TEÓRICO**

## 2.1. Antecedentes

En correspondencia a la naturaleza psicosocial del presente estudio y la falta de consenso sobre la definición de la identidad étnica, se han considerados antecedentes con variables cuyos conceptos se aproximen a los de esta investigación.

### A. Internacionales.

#### *Identidad étnica*

**Cobano – Delgado y Llorent – Vaquero (2017)**, investigaron la percepción sobre la identidad cultural del alumnado marroquí de los centros de educación secundaria públicos de Andalucía, utilizando el método descriptivo y diseño tipo survey, para una población de 4334 alumnos marroquíes, de la cual se tomó una muestra representativa de 891 alumnos, compuesta por 47.4% de mujeres y 52.8% de varones, en cuanto a los grupos etarios, el 74.6% correspondió a las edades de 12 a 15 años y el 25.4% tenían más de 15 años. El instrumento fue un cuestionario elaborado por las autoras cuyas dimensiones son: sentimientos y opiniones, aspectos relacionales y prospectiva de vida futura en relación con la identidad cultural. El estudio concluyó que el alumnado presenta una identidad cultural dual (marroquí - española), que se ve afectada cuando surge la consideración de ser extranjeros en España; además, los alumnos no participan de grupos de inmigrantes en los que podrían practicar sus tradiciones; sin embargo, utilizan su idioma materno (árabe) para comunicarse en el hogar. Finalmente, ellos consideran que España les ofrece oportunidades para desarrollarse, pero es importante que continúen practicando sus tradiciones culturales.

**Lara (2012)**, estudió las relaciones familiares, valores, identidad étnica y satisfacción con la vida en un contexto de aculturación entre adolescentes autóctonos e inmigrantes en la provincia de Sevilla; para lo cual empleó el diseño descriptivo comparativo en una población constituida por 3266 estudiantes de veinte centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Sevilla, tomando una muestra conforma por 1002 estudiantes, siendo 501 autóctonos (52.2% mujeres y 47.8% varones) y 501 inmigrantes (49.1% mujeres y 50.9% varones); asimismo, las edades se encontraron entre los 12 a 18 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada de Phinney (2007); Escala de Actitudes Generales de Aculturación, adaptada de la teoría de Berry (1990); Cuestionarios de Estrategias de Aculturación de GREDI (1998); Portrait Values Questionnaire (PVQ) de Schwartz (2003); Cuestionario para Evaluar Relaciones Familiares y la Escala de Satisfacción con la Vida de Atienza, Pons, Balaguer y García (2002). La autora concluyó que la mayoría de



alumnos migrantes presentan una fuerte identificación étnica con su lugar de origen, mientras que solo unos pocos incluyen términos españoles para definirse, esto se debería a que llevan más tiempo residiendo en España; en el caso de los alumnos autóctonos, su identidad étnica también es sólida debido a que, al encontrarse con diferentes poblaciones étnicas, piensan más en su propia cultura e identidad.

**Guitart, Rivas y Pérez (2011)**, se propusieron conocer la relación entre la identidad étnica y autoestima en indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas, el diseño empleado fue correlacional en una muestra de 517 estudiantes universitarios de casas superiores públicas, de los cuales 49.5% eran mestizos y 50.5% indígenas; en cuanto al género, el 44.1% eran varones y 55.9% mujeres, además las edades se encontraban entre los 17 a 35 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (EIEM-R) de Phinney (1992) y la Escala de Autoestima de Rosenberg adaptada por Albo, Nuñez, Navarro y Grijalvo (2007). Los autores concluyeron que los estudiantes indígenas se identifican más con su grupo étnico en comparación con los estudiantes mestizos y ello se debe a que son parte un grupo minoritario en su contexto social.

**García y Corral (2010)**, investigaron la relación entre la identidad social y el locus de control en pobladores pobres del sur de Nuevo León, México, utilizando el diseño ex post facto, transversal y de encuesta, en una muestra de 1130 personas donde el 72.40% fueron mujeres y el 27.60% eran varones. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Locus de Control de La Rosa (1988) y la Escala de Identidad Social de García y Ramírez (2006). Los autores concluyeron que los pobladores con una fuerte identificación social también presentan tendencia al locus de control interno; lo que explica que, a pesar de su condición de pobreza, ellos se sienten conformes con su grupo social y reconocen que son capaces de ejercer control sobre su medio para mejorar su realidad.

### ***Locus de Control***

**Carrillo y Díaz (2016)**, se propusieron conocer el desarrollo del locus de control en cada etapa de la adolescencia mediante el diseño experimental de alcance descriptivo en una muestra conformada por 416 adolescentes cuyas edades se encontraban en los 10 a 22 años de la ciudad de Morelia. El instrumento empleado fue la Escala de Locus de Control de Reyes – Lagunes (1995) y los autores concluyen que el locus de control interno se mantiene constante y predomina en la preadolescencia (10 a 22 años) y adolescencia (15 a 17 años), esto se debe a

que los adolescentes están en búsqueda de su independencia y deben esforzarse más para conseguirla; mientras que el locus de control externo es menor en la adolescencia tardía (18 a 20 años) y postadolescencia (22 a 25 años) debido a que la personalidad se estabiliza y el sentido de responsabilidad incrementa.

**De Castro (2012)**, estudió las dimensiones de personalidad, motivación de logro y expectativas de control en estudiantes emprendedores de Manaos – Brasil, el diseño de investigación fue correlacional – comparativo en una muestra de 475 estudiantes, de los cuales 252 eran mujeres y 223 fueron varones; además las edades fluctuaban entre 17 a 54 años. Los instrumentos de medición utilizados fueron el Cuestionario de Obtención de Metas Académicas de Moran (2007), el Cuestionario COPE-Breve de Carver (1997), la Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control de Palenzuela, Prieto, Barros y Almeida (1997) y el Inventario de Personalidad NEO PI-R de Costa y McCrae (2007). El autor concluyó que los estudiantes poseedores de un locus de control interno se perfilan como emprendedores y tienen mayores posibilidades de ser exitosos, mientras que los estudiantes caracterizados por un locus de control externo no asumen responsabilidad sobre los resultados que obtienen, a pesar que estos les sean favorables, y se mantienen a la espera de que el azar guíe su camino.

**García y García (2011)**, analizaron la relación entre el locus de control y el tradicionalismo en el Estado de Guanajuato – México, el diseño de investigación fue correlacional en una muestra de 848 pobladores de cinco municipios de Guanajuato, de los cuales 47.2% eran varones y 52.8% fueron mujeres; además, el rango de edad fluctuó entre 15 a 58 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala Multifactorial de Locus de Control y la Escala de Premisas Histórico Socioculturales (PHSC's), ambas de García y Reyes (2003). La investigación concluyó que los pobladores caracterizados por el locus de control externo también tienden al tradicionalismo debido a que la cultura mexicana transmite obediencia y valor a las opiniones de los demás.

## **B. Nacionales.**

### ***Identidad étnica***

**Valdivia (2017)**, analizó la relación entre el bienestar psicológico y la identidad sociocultural en grupos de educación superior cusqueños de procedencia rural y urbana, utilizando el diseño expost-facto comparativo en una población constituida por 15 738 estudiantes universitarios (69.33 %) y 6 962 estudiantes técnicos (30.66 %), de la cual se tomó

una muestra conformada por 455 estudiantes dividida en 167 de procedencia rural (36.70 %) y 288 de procedencia urbana (63.29 %). Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez – Canovas, un Cuestionario Sociodemográfico y la Escala de Identidades. El autor concluye que la identidad sociocultural es positiva debido a la riqueza cultural inca; sin embargo, también existen diferenciaciones claras entre lo que es considerado urbano de lo que es rural, dando paso a estereotipos sociales donde se privilegia lo ‘blanco’, mientras que lo étnico es valorado negativamente.

**Arellano (2011)**, se propuso conocer la identidad social y el bienestar en pobladores del centro poblado menor de Catalina – Chepén, utilizando el diseño correlacional en una muestra conformada por 31 varones y 49 mujeres cuyas edades se encontraban entre los 17 a 71 años. Los instrumentos utilizados fueron el ítem Grado de Identificación con la Comunidad de Espinosa (2011), la Escala de Autoestima Colectiva de Luhtanen y Crocker (1992), la Escala de Autoestereotipia Colectiva de Espinosa (2003), la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emons, Larsen y Griffin (1985), la Escala de Emociones Positivas y Negativas de Fredrickson (2009), la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptada por Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallarno, Valle y Van Dierendock (2006) y la Escala de Bienestar Social de Keyes adaptada por Blanco y Díaz (2005). De la investigación se concluye que los pobladores poseen una fuerte identificación con su comunidad y la valoran positivamente.

**Mercado (2010)**, investigó la relación entre la motivación y la identidad cultural en adolescentes puneños, empleando el diseño correlacional en una población de 14 231 estudiantes de secundaria, de la cual se tomó como muestra a 578 estudiantes de 12 a 17 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Motivación M – L de Vicuña (1996) y la Prueba de Identidad Nacional de Vicuña (1987); la autora concluyó que la identidad cultural se encuentra fuertemente arraigada en los adolescentes puneños; no obstante, existe escasa exploración para profundizar los conocimientos culturales y en ocasiones la inestabilidad característica de la adolescencia contribuye a una valoración negativa de su identidad.

### *Locus de Control*

**Mendoza (2014)**, realizó un estudio sobre las atribuciones causales y el rendimiento académico en estudiantes ayacuchanos de acuerdo a sus características socioculturales, el diseño fue comparativo - correlacional en una muestra de 40 estudiantes de un instituto de educación superior, donde el 53% eran varones y el 47% fueron mujeres; además las edades se

encontraban entre los 18 a 30 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico de Obando (2009), el Cuestionario de Exploración de las Dimensiones Causales, una Ficha Sociodemográfica y una Ficha de Rendimiento Académico. La autora concluye que la mayoría de estudiantes se caracterizan por tener un locus de control interno debido a que los estudiantes migrantes valoran más la educación superior y consideran que el esfuerzo los conducirá a alcanzar sus metas.

**Condori y Carpio (2013)**, analizaron la relación entre el locus de control y la satisfacción familiar en estudiantes preuniversitarios, utilizando el diseño correlacional en una población de 1200 estudiantes, de la cual se tomó una muestra conformada por 181 estudiantes, donde 113 fueron varones y 68 eran mujeres; además, las edades se encontraban entre los 15 a 17 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Control I-E de Rotter y la Escala de Satisfacción Familiar por Objetivos de Barraca y López. Los autores concluyeron que la mayoría de la población se caracterizaba por tener un locus de control interno y observaron que el locus de control se internaliza en paralelo al desarrollo del adolescente.

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. Identidad étnica.**

#### **2.2.1.1. Definición**

Es complicado definir a la identidad étnica pues algunos otros conceptos como conciencia étnica, identificación étnica, identidad étnico-racial, conciencia étnico-racial o etnicidad han sido considerados sus equivalentes debido a que todos ellos se refieren a la percepción de un individuo sobre su origen y las características de los diferentes grupos humanos incluyendo el propio (Gómez, 2010). Además, el único punto en común que se puede encontrar al definir la identidad étnica, radica en considerarla como un componente de la identidad social, que fue desarrollada en la teoría propuesta por Tajfel (1981).

En las ciencias sociales se han desarrollado dos corrientes de pensamiento que pretenden comprender la naturaleza del concepto de identidad étnica para llegar a una definición que pueda ser aceptada por toda la comunidad científica. Estas formas de pensamiento pueden asemejarse a los polos opuestos en el campo de la comprensión de qué es la identidad étnica.

Por una parte, el primordialismo considera que la identidad es perenne, excluyente e innata en la personalidad de los integrantes de un grupo étnico (Vásquez, 2003), es decir, la identidad surge espontáneamente en el seno de un grupo étnico determinado, que se identifica

mediante su lengua, religión y organización social (Callirgos, 2006). Asimismo, esta perspectiva naturaliza los conflictos étnicos, al considerar que cada grupo es genuino y excluyente, por lo tanto, deben permanecer aislados unos de los otros haciendo imposible el intercambio cultural (Barth, 1969).

En cambio, el situacionalismo contempla a la identidad étnica como cambiante, negociable y elegible (Vásquez, 2003). En este sentido, Fredrik Barth (1969), señaló que la base para la construcción de las identidades étnicas es la relación entre sus grupos; es decir, no es posible que exista alguien sin que existan los demás (Callirgos, 2006). Asimismo, las identidades cambian de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, pueden reafirmarse, disiparse e incluso desintegrarse (Cohen y Odhiambo, 1992).

Otros autores rechazan ambas corrientes de pensamiento al considerar que le restan valor a la problemática de la identidad étnica y que esta es un constructo cultural que solamente los actores pueden definir dándole importancia a signos y características específicas enmarcadas en su contexto histórico-sociocultural (Petrosino, 1998).

Así, la definición de la identidad étnica siempre estará ligada a un referente grupal (Velasco, 2003), del que se desprenden sentimientos de orgullo para sus miembros respecto a características propias de su comunidad frente a su legado histórico y la sobrevivencia del grupo más allá de sus integrantes actuales (Cohen, 2004). Entonces, la identidad étnica puede abarcarse desde tres niveles: en el primero, individual, define a la identidad como el sentido de pertenencia que tiene una persona respecto a su grupo; en el nivel grupal incluye la movilización étnica y la acción colectiva como factores que determinan quienes pertenecen al grupo étnico; y en nivel macrososocial se encuentran los factores sociales, económicos y políticos que forman las identidades étnicas (Aravena, 2007).

Asimismo, la identidad étnica no solo es la conciencia de pertenecer a un grupo étnico, también implica el significado cognitivo y emocional de esa pertenencia (Smith, 2002). Cuando un individuo es capaz de definir su identidad étnica también puede delimitar, clasificar y diferenciar a otros miembros de su grupo étnico (Gonzalez y Haye, 2015).

Como se ha expuesto, no se ha logrado un consenso respecto a la definición de la identidad étnica, para Phinney y Ong (2007), esta procede del sentir de pertenencia a un grupo, cultura y contexto específico; se caracteriza por su dinamismo debido a que su desarrollo se gesta con el tiempo y guarda estrecha relación con las conductas y decisiones de las personas.

### **2.2.1.2. Componentes de la Identidad Étnica**

Phinney y Ong (2007), recogen los componentes identificados por Ashmore (2004), con la finalidad de tener un marco útil que ayude en la comprensión de la identidad étnica en un sentido más amplio.

#### *a. Autocategorización y etiquetado*

Las personas utilizan diferentes auto etiquetas o categorías sin importar que estas guarden relación con un grupo étnico o racial, dichas etiquetas pueden modificarse de acuerdo a las experiencias que tenga el individuo (Portes y Rumbaut, 2001). La etiqueta que se elige tiene origen en el contexto donde se desenvuelve la persona y en la percepción que tienen los otros sobre la identidad de uno; en consecuencia, difícilmente una persona empleará una etiqueta que no se ajuste a su apariencia. Asimismo, el valor psicológico de una etiqueta o categoría depende del significado que le atribuye la persona (Phinney y Ong, 2007).

#### *b. Compromiso y apego*

El compromiso o sentido de pertenencia es quizás el componente más importante de la identidad étnica. El término ha sido utilizado en las disciplinas psicológicas social y del desarrollo, para referirse a un sólido vínculo emocional y entrega personal con el grupo étnico (Ellemers, Spears y Doosie, 1999; Roberts et. al., 1999). De acuerdo a los modelos de desarrollo, el compromiso por sí mismo no conlleva a la identidad lograda, porque puede ser resultado de la identificación con los padres u otros modelos de conducta que no se han internalizado por completo, cuando esto sucede el compromiso se denomina ejecutado y las personas que lo poseen, carecen de una comprensión diáfana del significado e implicaciones del compromiso (Marcia, 1980; Phinney, 1989, 1993).

#### *c. Exploración*

La exploración entendida como la pesquisa de información y vivencia de experiencias relevantes para la etnia, no fue considerada por Ashmore (2004), pero se le considera esencial para el proceso de formación de la identidad étnica (Phinney y Ong, 2007). La exploración incluye diferentes actividades como leer y hablar con las personas en el idioma materno, aprender prácticas culturales y asistir a eventos culturales; es más común en la adolescencia y se continúa a lo largo del tiempo, posiblemente durante toda la vida de acuerdo a las experiencias personales (Phinney, 2006). Además, la exploración le concede seguridad y estabilidad al compromiso.

#### *d. Comportamientos étnicos*

En los comportamientos étnicos se incluye el hablar el idioma, consumir la comida típica y asociarse con los miembros de un grupo; especialmente el uso del idioma étnico es considerado un aspecto central de la identidad étnica. Los comportamientos étnicos expresan la identidad y generalmente correlacionan con otros aspectos de la identidad étnica; sin embargo, la identidad étnica es una estructura interna que puede existir sin comportamientos.

#### *e. Evaluación y actitudes de endogrupo*

Tajfel y Turner (1986), afirman que un fuerte sentido de pertenencia a un grupo involucra sentirse conforme con la etnia de uno y tener sentimientos positivos sobre la pertenencia al grupo. Las actitudes positivas sobre el propio grupo y uno mismo como miembro de ese grupo son importantes porque los miembros de grupos minoritarios y de menor estatus se encuentran expuesto a discriminación que puede conducir a actitudes grupales negativas (Tajfel, 1978). Empíricamente, diferentes estudios han encontrado que las actitudes positivas como el orgullo y sentirse bien acerca del propio grupo forman parte de una identidad étnica lograda (Roberts et. al., 1999).

#### *f. Valores y creencias*

Los valores son indicadores importantes de la cercanía con el grupo; sin embargo, son limitados porque no siempre hay un consenso grupal sobre qué valores y creencias se deben tomar en cuenta además que estos difieren entre los grupos; por ejemplo, familia sería importante para los latinos, piedad filial para los asiáticos y valores afrocéntricos para los afrodescendientes.

#### *g. Importancia y prominencia*

La importancia de la identidad étnica varía ampliamente, los miembros de grupos étnicos minoritarios le otorgan mayor importancia a su origen étnico en comparación a los miembros de la mayoría dominante; también existe variación en la relevancia de la identidad étnica a lo largo del tiempo y si esta se asocia a otros factores como la percepción de bienestar.

### **2.2.1.2. Fundamentos Teóricos**

#### *a. El desarrollo de la identidad según Erikson.*

Erikson (1968) entiende la identidad como “un sentimiento subjetivo de sí mismo con continuidad a través del tiempo” (Polaino y Del Pozo, 2003, p. 74), y elabora su teoría del

desarrollo psicosocial considerando la influencia de los procesos sociohistóricos en la evolución de la identidad (Agulló, 1997).

En esta teoría, Erikson concibe ocho estadios (etapas) con sus correspondientes crisis, la resolución de cada una genera una fuerza que ayuda al individuo a enfrentarse a la siguiente etapa (Woolfolk, 2006, p. 66).

La identidad debe ser comprendida como un proceso que comienza en los tres primeros estadios y no tiene fin; es en la adolescencia donde la identidad experimentará una crisis decisiva y se consolidará si la persona resuelve dicha crisis (Agulló, 1997; Woolfolk, 2006).

El término de crisis es entendido por Erikson como un momento decisivo en la vida del individuo, un periodo crucial de máxima vulnerabilidad y un punto crítico en el que se puede mejorar o empeorar; si se mejora se deriva en la fidelidad, mientras que empeorar conduce a una prolonga confusión identitaria (Erikson, 1958, citado en Agulló, 1997).

Como los estadios son interdependientes, para Erikson (1988), las bases de la identidad deben surgir de la aceptación y rechazo selectivo de las identificaciones de la infancia, y de la influencia social del contexto en que se desarrollan los adolescentes.

El aspecto social de la identidad debe ser entendido como la búsqueda de identificación que hace el adolescente en su contexto comunitario. Al principio, en el desarrollo de la identidad, el individuo necesitaba apoyarse en sus modelos parentales, luego buscará los modelos comunitarios (Erikson, 2004, p. 13). Esto se entiende como la diferenciación personal, en la que el padre pierde el significado infantil que tenía frente al adolescente y este necesita independizarse, ser él mismo y fortalecer su autoestima; en este proceso experimenta miedo porque desconoce cómo hacerlo y en su búsqueda es que experimenta con diferentes modelos o roles (Polaino y Del Pozo, 2003, p. 74).

Asimismo, durante el proceso de identificación que experimentan los adolescentes se produce un intercambio con su comunidad, en vista que la persona espera ser reconocida por ella como digna de confianza, la comunidad también se siente reconocida por poder ofrecerle esa confianza; no siempre este intercambio es positivo, la comunidad también puede sentirse rechazada por el adolescente que no se preocupa por ser aceptado (como el adolescente que se une a pandillas), en ese caso, la comunidad lo condena y le niega la confianza (Erikson, 1988, p. 93).



Al resolver el conflicto identitario emerge la fuerza de la fidelidad, que implica la capacidad de confiar en otros y en sí mismo, el deseo de ser confiable ante los demás y de comprometerse por una causa socialmente justa; la fidelidad mantiene una fuerte conexión con la confianza infantil y la fe madura; es decir, se encarga de trasladar la necesidad de la guía parental a tutores y líderes (Erikson, 1988).

La contraparte de la fidelidad es el repudio del rol, que refleja escasa autoconfianza y oposición testaruda al sistema, conduce a la identidad negativa que alberga características identitarias socialmente inaceptables, las cuales son afirmadas por el adolescente, haciéndolo sentir diferente, un individuo atípico o parte de una minoría específica (Erikson, 2004, p. 14). No obstante, el repudio del rol es necesario para que el adolescente delimite su identidad y profese identidades experimentales que luego se ‘afirmarán’ y transformarán en afiliaciones duraderas a través de rituales. Además, en el proceso social, el repudio del rol permite que el adolescente se adapte a los cambios sociales (Erikson, 1988, p. 95).

Las ritualizaciones que aparecen en la adolescencia, sirven para que el individuo desarrolle su estilo para relacionarse con sus pares, fomenta la participación en actividades colectivas y públicas como deporte, conciertos, grupos políticos y religiosos. La dedicación de tiempo a estas actividades permite que el adolescente desarrolle el sentido existencial y adopte una postura ideológica en el campo religioso, político, intelectual y de adaptación a las normas sociales vinculadas al ajuste y el éxito; en un lado extremo, este proceso puede derivar en un fanatismo destructivo (Erikson, 1988, p. 96).

Además, en este recorrido, el adolescente verifica si el sistema social existente es fuerte en su modo tradicional para que él lo acepte o si está debilitado para que participe de su renovación (Erikson, 2004, p. 13).

En cuanto a la adolescencia tardía, que corresponde a los últimos años escolares y los primeros en la universidad, se produce la moratoria psicosocial entendida como un periodo de maduración sexual y cognitiva, durante el cual se experimentan roles; además se trata de una postergación sancionada del compromiso definitivo (Erikson, 1988, p. 96).

Con la resolución del conflicto identitario se produce el logro de la identidad, que deriva en la posesión de la confianza que va en aumento y la capacidad de poder continuar con el proceso de desarrollo con la idea de que la identidad del individuo corresponde con la idea que tenían los otros sobre él. La persona está apta para seleccionar una carrera, establecer su estilo de vida, intimar con sus pares y ser solidario. Es necesario hacer énfasis en que al elegir una

carrera, el adolescente toma esa decisión considerando más aspecto que solo la remuneración y el estatus (Erikson, 1968, citado en Agulló, 1997).

En resumen, para Erikson (1988) el proceso de formación de identidad surge como:

“Una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente, las necesidades libidinales peculiares, capacidades promovidas, identificaciones significativas, defensas efectivas, sublimaciones exitosas y roles consistentes. Todos estos elementos, sin embargo, solo pueden surgir de una adaptación mutua de los potenciales individuales, cosmovisiones tecnológicas e ideologías religiosas o políticas” (p. 95).

#### *b. Teoría de la identidad social*

De acuerdo a Tajfel (1984), la identidad social es un aspecto del autoconcepto de una persona que surge del sentido de pertenencia a un grupo (o grupos) social sumado al significado valorativo y emocional de esa membresía. Asimismo, en la identidad social se entiende que el grupo con el que una persona se identifica es su grupo de referencia y forma parte de la persona, por lo cual adopta sus características, valores y conductas grupales (Abrams y Hogg, 1990).

Para Tajfel y Turner (1979, citado en Smith, 2002), el autoconcepto se basa en dos condiciones básicas: la primera es considerarlo como una estructura cognitiva que surge de categorizar el sí mismo y a los demás según las similitudes y diferencias; asimismo, esta estructura contendrá dos subsistemas: la identidad personal, que se refiere a los aspectos intrínsecos de un individuo y la identidad social, que implica el reconocimiento, relación y valoración de la identidad en función de la membresía de grupos sociales. La segunda condición básica es la valoración del endogrupo mediante la comparación con exogrupos relevantes y el encuentro de dimensiones de comparación en las que el endogrupo obtenga una valoración positiva.

En otras palabras, para estos autores la identidad social es la autopercepción de un sujeto que parte de las clases sociales a las que considera pertenecer y su valoración positiva o negativa guarda relación con las comparaciones entre el endogrupo y los exogrupos apreciables (Tajfel y Turner, 1986). Es decir, los individuos se definirán en relación a la afinidad o diferencias entre su grupo y los exogrupos, y la consideración de ser mejores o peores que el resto.

La teoría de la identidad social se fundamenta en tres conceptos importantes:

- Categorización: es un proceso de reducción y orden de la realidad social (Gómez, 2006), para comprender el mundo que nos rodea no solo categorizamos a los objetos sino también

a las personas, este accionar permite que cada individuo encuentre el grupo al que pertenece y adopte sus características grupales (Tajfel y Turner, 1986). De esta forma, el contexto social queda dividido en el endogrupo (nosotros) y los exogrupos (ellos); así, una persona asigna rótulos a los sujetos que va conociendo por las características resaltantes en ellos (Stoll, 2012), haciendo más sencillo el reconocimiento de las diferencias entre categorías y aumentando las coincidencias entre los miembros que pertenecen al mismo grupo (Gómez, 2006).

- Identificación: las personas que conforman un grupo se observan a sí mismas como unidades de la misma clasificación social, comparten aspectos emocionales acerca de la definición singular de sí mismos y alcanzan determinado nivel de acuerdo social respecto a la valoración de su grupo y su participación en él (Tajfel y Turner, 1986).
- Comparación: los miembros de un mismo grupo se reconocen como semejantes, para alcanzar este reconocimiento y darle valor a la identidad, es necesaria la comparación con miembros de otros grupos (Tajfel y Turner, 1986). Si la diferenciación es positiva, los miembros del grupo se sienten motivados por pertenecer a él, mientras que, si la distinción es negativa, los miembros del grupo minimizan las diferencias para poder ver a su grupo de manera más favorable (Turner y Hoggy, 1987). Por lo tanto, la comparación social involucra ser diferente y la necesidad de ser mejor (Peris y Agut, 2007; Gómez, 2007), esta última se consigue destacando los aspectos en que el endogrupo sobresale positivamente para generar una expectativa de superioridad (Hogg y Abrams, 1988).

Los tres conceptos descritos hacen referencia al atributo cognitivo de la teoría, mientras que en el lado emocional se encuentra el principal objetivo de la identidad social: incrementar la autoestima del individuo mediante la valoración positiva del endogrupo al compararlo con los exogrupos (Peris y Agut, 2007). Asimismo, el sentimiento de filiación que surge por ser miembro de un grupo favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo (Phinney, 1990).

Sin embargo, cuando la evaluación de la identidad social no es agradable, las personas pueden optar por dejar su endogrupo para acoplarse a otro que sea más distinguido positivamente o lograr que su endogrupo sea percibido de manera diferente (Tajfel y Turner, 1986). La primera opción, se enmarca en el conjunto de creencias de ‘movilidad social’, que, basándose en características de flexibilidad y permeabilidad del contexto social, permite que los individuos insatisfechos con las circunstancias impuestas a sus vidas por las categorías sociales a las que pertenecen, puedan trasladarse a otro grupo más conveniente a través, por ejemplo, del talento, el trabajo duro, buena suerte u otro medio (Tajfel y Turner, 1986).

No obstante, esta acción puede acarrear resultados psicológicos negativos y no es un recurso servible para los sujetos que son racialmente diferentes (Phinney, 1990). El individuo interesado en trasladarse percibirá que es demasiado difícil hacerlo porque su acción implicaría ‘traicionar’ a su endogrupo (Tajfel y Turner, 1986). La imposibilidad de alejarse del endogrupo evaluado negativamente se corresponde con el conjunto de creencias del ‘cambio social’, que señala la evidente estratificación de las interrelaciones grupales como el principal óbice (Tajfel y Turner, 1986).

Ante la dificultad de pasar de un grupo de estatus inferior a uno superior, el individuo se ve en la necesidad de generar estrategias en coordinación con su endogrupo para alcanzar una reevaluación positiva (Scandroglio, López y San José, 2008). Para alcanzar dicho objetivo, Tajfel y Turner (1979) propusieron dos estrategias, la primera es la creatividad social, que ocurre cuando las relaciones intergrupales son vistas como seguras, implica la búsqueda de nuevas dimensiones de comparación, la redefinición de los valores de dichas dimensiones y cambiar de exogrupo para realizar la comparación. La segunda estrategia es la competición social y se produce cuando la relación entre los grupos es inestable, por lo que el grupo desfavorecido intenta sobrepasar al grupo de mayor nivel en una dimensión valorada por ambos (Tajfel, 1981).

Por otra parte, en las sociedades caracterizadas por una estructura multigrupo se observa una mayor dificultad para el traslado de un sujeto desde su grupo a otro (Tajfel y Turner, 1986). La presencia de grupos diferentes en una sociedad, es requisito único para ocasionar relaciones intergrupales competitivas o discriminatorias entre estos y la evidencia empírica ha demostrado que el conflicto intergrupar mejora el apego hacia el endogrupo (Tajfel y Turner, 1986). Es decir, la forma en que se traten los conflictos intergrupales es parte del desarrollo de la identidad étnica (Phinney, 1990).

Los grupos étnicos poseen características específicas de identidad grupal (Tajfel, 1978) y en el caso de las minorías, estas tienden a convertirse en grupos subordinados que suelen internalizar la evaluación social de sí mismos como ‘inferior’ o de ‘segunda clase’ (Tajfel y Turner, 1986).

### *c. La identidad étnica desde la visión de Phinney*

J. Phinney se interesa en el estudio de la etnicidad frente a la necesidad de conocer el sentir de los miembros de grupos minoritarios que no son debidamente representados en sociedad o, en el peor de los casos, son discriminados (Phinney, 1990).

Tras el análisis de otras investigaciones que han tratado de comprender el constructo de identidad étnica, J. Phinney postula que su estudio debe basarse en tres perspectivas, la primera de ellas es la teoría de identidad social que ya sido descrita en una sección anterior; la segunda es la aculturación y conflicto cultural que se observa cuando dos o más grupos étnicos se encuentran; por último, es necesario revisar la formación de la identidad desde el punto de vista de la psicología del desarrollo (Phinney, 1990).

La aculturación estudia ampliamente las modificaciones en las actitudes culturales, valores y comportamientos que son producto del encuentro entre dos o más culturas distintas (Berry, Trimble y Olmedo, 1986). Su foco de atención es la interacción entre los grupos minoritarios o inmigrantes y el grupo dominante o anfitrión, la identidad étnica puede formar parte de la aculturación, si se preocupa de cómo los individuos se vinculan con su propio grupo cuando este es un subgrupo de la sociedad en general (Phinney, 1990).

El modelo lineal de la aculturación sugiere el debilitamiento inevitable de la identidad étnica, debido a que esta se conceptualiza en un continuo donde se observan dos polos: uno representa los profundos lazos étnicos con el propio grupo y el otro constituye los fuertes lazos con el grupo dominante (Andujo, 1988; Simic, 1987). Al tratarse de un modelo bipolar, se entiende que la identidad étnica fortalecida no es posible para las personas que se involucran en el grupo dominante (Phinney, 1990).

Por su parte, el modelo bidimensional de la aculturación señala que la relación con la cultura étnica y la vinculación con la cultura dominante son independientes; es decir, una fuerte o débil identificación étnica con el propio grupo no guarda relación con una gran o pobre participación en la cultura dominante (Phinney, 1990). Además, se distinguen cuatro estilos posibles de lidiar con la membresía a un grupo étnico en una sociedad diversa, estos son: la fuerte identificación con ambos grupos indica integración o biculturalismo; la identificación con ninguno implica marginalidad; la identificación privilegiada con la cultura dominante deriva en asimilación y la identificación única con el grupo étnico se entiende como separación (Berry, et. al., 1986).

Por otra parte, algunos estudios y posturas teóricas han expuesto que, en el contexto de aculturación, las personas que se identificaban más con su cultura y grupo étnico tendían a percibir con mayor frecuencia la discriminación y soportar niveles más elevados de estrés (Friedlander et. al., 2010), esto demuestra que no necesariamente una identidad étnica alta es

sinónimo de estabilidad debido a que la persona debe contar con otras variables psicológicas adecuadas como la autoestima (Cuadrado y Taberero, 2012).

Asimismo, una fuerte identificación étnica sensibiliza más a la persona frente a los procesos de aculturación, complicando el ajuste psicológico a nuevas situaciones debido al conflicto interno surgido de encontrarse con otras manifestaciones culturales y valores que pueden ser opuestas a las del grupo de origen (Cuadrado y Taberero, 2012).

La formación de la identidad étnica es vista como un proceso semejante a la formación de la identidad del yo, el cual se produce a lo largo del tiempo, de acuerdo a la exploración de las personas y la toma de decisión sobre el rol de la etnicidad en sus vidas (Phinney, 1990). Para una mejor exposición de este proceso, es descrito en una sección posterior.

#### *d. El desarrollo de la identidad planteado por J. Marcia*

Este autor define a la identidad étnica como:

“Una autoestructura interna, una autoconstrucción, una organización dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual. A mayor desarrollo de esta estructura, las personas son más conscientes de su singularidad y similitud con los demás, de sus propias fortalezas y debilidades para enfrentarse a la vida. A menor desarrollo de esta estructura, las personas parecen estar más confundidas de las características que las diferencias de otros y dependen más de fuentes externas para evaluarse a sí mismas” (p. 159).

La identidad posee una estructura dinámica porque los elementos que la conforman cambian con la edad y experiencia, considerándose algunas etapas de desarrollo más importantes que otras, siendo la adolescencia una de ellas, se debe entender esta etapa como un proceso de transición desde las operaciones concretas hasta las formales (enfoque cognitivo), desde el razonamiento de las obligaciones hasta los valores humanos trascendentales (enfoque del desarrollo moral) y desde las esperanzas y mandatos de otros hasta la autoconstrucción de la historia, destrezas, fallas y objetivos personales (Marcia, 1980).

La resolución del problema de la identidad en la adolescencia, en especial la adolescencia tardía, será la garantía de enfrentar crisis identitarias futuras; la apertura a los cambios sociales y a los cambios de los elementos de identidad a lo largo del tiempo; así el logro de la identidad será cada vez más fuerte a través de cada crisis (Marcia, 1980).

Los estados de identidad son cuatro estilos de afrontar el problema identitario propio de los adolescentes tardíos y su clasificación depende de la presencia o ausencia del proceso de

toma de decisiones (crisis) y el nivel de compromiso personal en el área laboral e ideológica (Marcia, 1980):

- Identidad lograda: la persona ha experimentado la etapa de toma de decisiones y busca cumplir objetivos ideológicos y laborales escogidos por sí misma. Se caracteriza por ser autodirigida, altamente adaptativa, poseer autoestima alta, encontrarse en el nivel postconvencional del razonamiento moral, poseer un locus interno de control, puede abandonar la carrera universitaria por decisión propia y optar por establecer pareja.
- Identidad moratoria: la persona se encuentra luchando con problemas laborales e ideológicos; es decir, atraviesa el proceso de exploración sin haber realizado un compromiso. Se caracteriza por ser ansiosa, profundamente ética, poseer autoestima alta, encontrarse en el nivel postconvencional del razonamiento moral, poseer un locus interno de control, estar insatisfecho con su experiencia universitaria, predisposición al cambio de carrera y optar por establecer una relación de pareja.
- Identidad hipotecada: la persona está comprometida con puestos laborales y objetivos ideológicos que han sido elegidos por sus padres en lugar de por ella misma, se observa poca o ninguna evidencia de crisis identitaria. Se caracteriza por su rigidez, autoestima baja, autoritarismo, encontrarse en el nivel preconvencional o convencional del razonamiento moral, poseer un locus externo de control, tendencia a dejar la carrera universitaria por fuertes presiones externas y sostener relaciones estereotipadas.
- Identidad difusa: la persona no posee un objetivo laboral o ideológico específico, no ha experimentado el periodo de toma de decisiones. Se caracteriza por ser despreocupada, tener autoestima baja, encontrarse en el nivel preconvencional o convencional del razonamiento moral, poca autonomía, poseer un locus externo de control, tendencia a abandonar la carrera universitaria por fuertes presiones externas y aislarse en lugar de buscar pareja.

### ***2.2.1.3. Desarrollo de la Identidad Étnica***

J. Phinney (1989) se apoya en los estudios realizados por Marcia (1980) y el análisis de otros modelos propuestos por Cross (1978), Kim (1981), Arce (1981), sobre el desarrollo de la identidad étnica. Así, propuso un modelo de tres etapas progresivas:

- La identidad étnica no examinada: corresponde a los adolescentes que no se encuentran interesados en la etnicidad o han pensado poco en ella (comparativamente al modelo de Marcia 1980, esta característica se asemeja al estado difuso), también pueden haber

adoptado actitudes étnicas positivas de sus padres u otros adultos importantes, dejando de lado el interés por el grupo mayoritario y la reflexión sobre estas cuestiones no parte de ellos (en el modelo de Marcia 1980, este aspecto corresponde al estado ejecutado).

- El periodo de exploración: resalta la investigación sobre la propia etnia, característica similar al estado de moratoria de Marcia (1980); se trata de un proceso exhaustivo de exploración en la propia cultura mediante la lectura, conversar con otros miembros del grupo, asistir a museos étnicos y ser parte activa de eventos culturales.
- La identidad étnica lograda o comprometida: Atravesar por las dos primeras etapas conduce al logro de la identidad étnica; es decir, el individuo comprende y aprecia íntimamente su origen étnico; además ha resuelto o aceptado las diferencias culturales entre su endogrupo y el grupo dominante y el menosprecio de su grupo en la sociedad (Phinney, 1990).

Cabe resaltar que el logro de la identidad étnica es un proceso personal que varía de acuerdo a las diferentes experiencias históricas y personales; no obstante, su logro no involucra obligatoriamente un elevado nivel de participación étnica; es decir, el individuo puede estar seguro de su origen étnico sin pretender practicar su idioma o costumbres étnicas (Phinney, 1990). Asimismo, el proceso no culmina con el logro de la identidad étnica, sino se continúa a lo largo del crecimiento de las personas.

## **2.2.2. Locus de control.**

### **2.2.2.1. Definición**

Rotter (1966) es el investigador principal que se vincula con el locus de control y lo define como una característica de la personalidad que se refiere a las causas que justifican en la persona sus éxitos y fracasos, también los sucesos que influyen sus acciones.

En el sentido más clásico, el locus de control se definió como la ubicación de las causas de los sucesos en la vida de las personas (Halpert y Hill, 2011; Visdómine-Lozano y Luciano, 2006; Rotter, 1966). Además, el constructo se comprendió en dos aspectos y se pretendió medirlo con una escala bidimensional donde la externalidad era opuesta a la internalidad (Heider, 1958; Rotter, 1966). Así, el locus de control externo, distingue a las personas que culpan a los otros, el destino o la suerte, por las consecuencias de sus actos, tienden a conformarse, ser apáticos, planificar menos el futuro, presentar bajo desempeño académico, esperar y seguir instrucciones de otros, etc.; mientras que un locus de control interno es característico de las personas que asumen la responsabilidad de las consecuencias de sus



acciones, tienen mejor desempeño académico, experimentan mayor satisfacción y motivación a obtener logros (Mayora y Fernández, 2015; Ivancevich, Konopaske y Matteson; 2006; Key, 2002).

Otros autores refieren que el locus no solo es la percepción de control sobre los acontecimientos; también se trata de la actitud con que se señala la causa de una conducta (Penhall, 2001). Además, el locus de control interno se ha vinculado con conceptos como la autoeficacia; mientras que el locus de control externo no depende de la persona y facilita o impide la conducta (Manstead y Van de Pligt, 1998).

Asimismo, se debe entender que el locus de control es dinámico; es decir, se encuentra influenciado por factores sociales (Bandura, 1986). Esta idea abre paso a considerar que una persona no puede ser considerada absolutamente externa o interna, sino, su externalidad podría observarse en algunas facetas de su vida (como el estudio) y su internalidad en sus relaciones interpersonales (Mayora y Fernández, 2015). Esto se debería a que el locus de control se refuerza por las experiencias que tiene una persona; aunque las bases del desarrollo del locus de control se encuentran en la infancia (Bandura, 1986; Nunn y Nunn, 1993; Rotter, 1966) y depende mucho del tipo de crianza al que se es sometido para tender a la externalidad o internalidad (Prawat, Byers y Durán, 1981).

La importante del constructo de locus de control es la posibilidad de generalizar que poseen las personas y la sencillez para predecir diferentes sucesos basándose en experiencias pasadas de reforzamiento (Palomar y Valdés, 2004). Cabe resaltar que generalizar afecta no solo a la persona, sino también a los grupos que comparten códigos culturales y mediambientales (Galindo y Ardila, 2012).

Finalmente, diferentes estudios han confirmado la relación entre el locus de control y la educación, el desempeño laboral, publicidad y comportamientos saludables; además están las investigaciones que analizan cómo se estructura el locus de control dependiendo de otras variables, por ejemplo, de acuerdo al estatus social se espera que las personas pertenecientes a cada categoría posean un tipo de locus de control específico (De Grande, 2013).

#### ***2.2.2.2. Dimensiones***

La unidimensionalidad del locus de control que planteó Rotter (1966) a través de su escala original de 29 ítems para medir internalidad – externalidad, no bastó para arribar a la comprensión del constructo y otros autores agregaron más dimensiones (Oros, 2005).

Así, McGhee y Crandall (1968) descubrieron que tanto la internalidad como externalidad podía ser divididas en control personal, la cantidad de control que una persona considera que tienen otras personas en la sociedad, y control ideológico, la percepción de control que una persona cree tener.

Más adelante, con el afán de dar a conocer que la expectativa de control no se restringe a factores individuales sino abarca variables macrosociales, históricas y políticas, Mirels (1970), diferenció entre el control que se tiene sobre las personas y la autoridad que se tiene sobre entidades políticas y sociales.

Al respecto de sentir que se tiene el control sobre situaciones políticas y sociales, o considerar estar indefenso en una sociedad controlada por otros, es que Levenson (1973), subdividió la dimensión externa en: suerte, asociado al fatalismo que puede acarrear el azar, la suerte, el destino, etc.; y otros poderosos, personas que aparentemente poseen mayor control.

Posteriormente, también se concibió que la internalidad podía subdividirse en control afectivo, la creencia de tener el control mediante las relaciones interpersonales; y control instrumental, la expectativa de que todos los sucesos (buenos o malos), dependen directamente de las acciones personales (Díaz y Andrade, 1984).

Para cumplir con los fines de esta investigación se tomó en cuenta la teoría de locus de control de Palenzuela (1988), en la cual considera que este constructo se conforma por tres dimensiones, que se describen a continuación:

#### *a. Contingencia*

Es el nivel de percepción que tiene una persona para considerar que su medio personal y significativo es controlable, los eventos de su vida serán dependientes de su conducta (Palenzuela, 2013).

Para esta dimensión, Palenzuela (1988) hizo énfasis en la contingencia objetiva, entendida como la expectativa de que en la vida privada de una persona habrá eventos cuyos resultados dependan objetivamente de la conducta y competencia de esa persona. Por ejemplo, en el campo académico esto puede ser visto como el hecho de que las calificaciones de un estudiante dependen exclusivamente de sus competencias y acciones; también deben considerarse las circunstancias atípicas en las que el estudiante se refuerza a pesar de su comportamiento.

### *b. Indefensión*

Debe entenderse esta dimensión como el nivel en que una persona percibe que no existe contingencia entre su conducta y los eventos; es decir, los sucesos son independientes a su quehacer (Palenzuela, 2013).

Así, el estudiante que percibe que sin importar los esfuerzos que haga, su profesor (control de otros poderosos) siempre le otorgará la misma calificación, es un claro ejemplo de la expectativa de indefensión (Palenzuela, 1988) y permite relacionar este concepto con la idea original de impotencia de Seligman (1975).

### *c. Suerte*

Percepción de una persona sobre la influencia del azar y la causalidad en la determinación de qué cosas pueden ocurrir en su vida (Palenzuela, 2013).

Asimismo, Palenzuela (1988) rescata que la creencia en la suerte tiene puntos de coincidencia con la expectativa de contingencia en las actividades determinadas por las habilidades; para arribar a esta idea se sirvió de estudios que sugirieron que hasta la edad de 12 años aproximadamente, los niños no pueden distinguir bien entre su habilidad y la suerte (Piaget e Inhelder, 1975; Nicholls y Miller, 1984).

En el campo académico, Palenzuela (1988) considera que esta expectativa se presenta como la creencia de que la imagen de un nivel particular de refuerzo depende en parte de causas aleatorias; por ejemplo, cuando el examen de un estudiante contiene en su mayoría los temas que él conoce mejor.

## **2.2.2.3. Enfoques Teóricos**

### *a. Conductismo intencional de Tolman*

Edward Tolman (1932) empleó por primera vez el término ‘expectativas’ para referirse a las consecuencias que se producen tras la realización de una conducta (Hernández, 2002, p. 382). Además, distingue seis tipos de aprendizaje entre los que se encuentran las expectativas de campo, que son el producto cognoscitivo inherente a los estímulos presentes (Tolman, 1932, p. 444).

Tolman concebía que la conducta es más que una respuesta a estímulos, las personas llevan a cabo acciones de acuerdo a su sistema de creencias, también manifiestan actitudes y

se esfuerzan por alcanzar metas; bajo este pensamiento formula el conductismo intencional, en el aspecto conductista se determina al aprendizaje como la modificación de la conducta en respuesta a los cambios de las experiencias del mundo exterior y en el carácter intencionalista, Tolman atribuye gran importancia a las relaciones entre la conducta y las metas; es decir, los estímulos orientan la conducta hacia una meta, pero es esta la que otorga unidad y significado (De La Mora, 2003a, p. 135).

Para Tolman (1932, p. 10), la conducta está sujeta a procesos cognoscitivos y orientada a la consecución de una meta a través de las rutas que indican los ‘mapas cognitivos’, los cuales se desarrollan a partir de los lugares en los que se desenvuelve un individuo; y las expectativas de signo-gestalt, que aluden a la necesidad de la persona por encontrarse frente a un ambiente significativo gracias a la información que le proporciona la concatenación de signos basados en experiencias pasadas y percepciones del presente (De La Mora, 2003b, p. 138).

Es decir, las expectativas se forman por la relación que se establece entre los estímulos y las respuestas, convirtiéndose así en unidades de información cuya función es ayudar al individuo en la consecución de sus metas (Schunk, 2012, p. 62). Asimismo, dichas expectativas están formadas por tres términos  $E_1 - R_1 - E_2$ , que se interpretan como la acción  $E_1$  conduce a un resultado  $R_1$  y este a una acción  $E_2$  (Peña, Cañoto y Santalla, 2006, p. 177).

Además, Tolman manifiesta que aprender no está limitado a ser recompensado y que múltiples conocimientos se adquieren solo por el placer resultante de estar aprendiendo (Vélaz, 1996, p. 180).

#### *b. Expectativas generalizadas de control de reforzamiento interno versus externo de Rotter*

Los conocimientos desarrollados en relación a las expectativas generalizadas de control de Rotter son precedidas por su teoría del aprendizaje social, brevemente resumida en que la conducta está siempre orientada a propósitos y se apoya en la esperanza de que el refuerzo obtenido en ocasiones anteriores, aparezca nuevamente (Prada, 2006, p. 109).

La teoría está representada mediante la fórmula ‘ $BP = E \& RV$ ’, la cual sostiene que el potencial de conducta está en función de la expectativa de que el reforzador aparezca tras la conducta y del valor del mismo (Schunk, 1997, p. 106). Donde BP es la probabilidad de que una conducta específica aparezca en una situación ya establecida de acuerdo a la historia del reforzamiento, E simboliza la creencia de que dicha conducta específica será continuada por

un refuerzo determinado y RV representa el valor que posee dicho refuerzo para ser elegido entre otros, que tienen la misma posibilidad de aparecer, debido a la creencia de que dicho refuerzo puede traer consigo otros deseados por el individuo (Prada, 2006, p. 109).

Motivado por el trabajo de E. Tolman, Rotter definió a la expectativa de refuerzo como la esperanza sostenida de que un refuerzo determinado se encuentra en función de un comportamiento específico frente a una situación particular (1954, p. 107). Es decir, la expectativa es la esperanza que sostiene un individuo por alcanzar un objetivo o recibir un refuerzo de cara a una situación específica (Palenzuela, 1987, p. 438).

Dichas expectativas son posibles de generalizar de acuerdo a la semejanza semántica que la persona distingue en los detalles situacionales (Rotter, 1966, en Rotter, 1990, p. 489). Asimismo, Rotter diferenció seis tipos de expectativas generalizadas, entre las cuales se encuentra la 'expectativa generalizada para el control interno del refuerzo externo', más conocida como locus de control (Palenzuela, 1987, p. 438).

El concepto de locus de control fue definido por Rotter como la percepción del vínculo entre el refuerzo y la conducta de una persona; es posible distinguir dos tipos: si un individuo considera que el refuerzo seguido de su conducta depende de la suerte, el azar, el destino, se encuentra bajo el control de otros poderosos o simplemente es impredecible a razón de la gran complejidad de fuerzas intervinientes, se considera como una expectativa de locus de control externo; mientras que si el individuo considera que el refuerzo alcanzado depende de su conducta o sus características personales, se trataría de una expectativa de control interno (Rotter, 1966, p. 1).

Cabe destacar que, si bien el reforzamiento es vital para el nivel de desempeño, porque puede producir acercamiento o distanciamiento de una meta, no todos son valorados de la misma forma y tanto el refuerzo como las expectativas (también consideradas cogniciones) son afectados por el significado psicológico de la situación para la persona y deben ser comprendidos a fin de poder estimar el comportamiento del sujeto frente a dicha situación (Aiken, 2003, p. 322).

### *c. Expectativas de locus de control de Palenzuela*

La teoría de control personal de Palenzuela se resume en un modelo tridimensional, adaptados del propuesto por Bandura, cuyos conceptos son la autoeficacia, éxito y control

(Palenzuela, 1997, p. 75). Las expectativas de locus de control son definidas como la medida en que una persona espera que los resultados alcanzados sean o no contingentes a su proceder y la medida en que se cree en la suerte (Palenzuela, 1997, p. 79).

La definición precedente surge del análisis hecho a la de Rotter (1966), en la que Palenzuela reconoce dos tipos de expectativa de control externo: la creencia en la suerte, por la cual una persona puede percibir una relación contingente entre acciones – resultados; y la creencia del control ejercido por otros poderosos (denominada expectativa de no contingencia o indefensión), la cual sugiere que un sujeto percibe una mínima relación entre acciones – resultado (Palenzuela, 1988, p. 610).

Al principio, el modelo de Palenzuela solo enfatizaba los conceptos de expectativa de contingencia – no contingencia, sin embargo, al hallar coincidencias entre el locus de control y el concepto de impotencia aprendida de Seligman, decidió pertinente integrar ambos; en consecuencia, y para no generar una confusión terminológica, Palenzuela eligió mantener los términos de control del refuerzo interno versus externos, propios de Rotter, e hizo hincapié en la suficiente amplitud del concepto de control externo para abarcar la expectativa de no-contingencia y la expectativa de suerte (Palenzuela, 1988, p. 612).

La expectativa de contingencia de Palenzuela (1988) y el control interno de Rotter (1966), son semejantes. En cuanto a la expectativa de indefensión, es delimitado por el término ‘no contingencia’ porque el individuo percibe que los resultados son manipulados por agentes externos sin importar el esfuerzo que haga. En tanto la expectativa de suerte es la creencia de que la aparición del refuerzo depende de la calidad de las acciones y el tipo de suerte que pueda tener una persona (Palenzuela, 1988, p. 611). Además, en lo que respecta a situaciones como los juegos de azar, la percepción de una relación contingente entre las acciones y los resultados son solo una ilusión de control (Palenzuela, 1988, p. 612).

Asimismo, en concordancia con la línea del aprendizaje social, Palenzuela considera al locus de control como una cognición y no un rasgo de personalidad; la importancia de esta consideración resalta en que el locus de control surge en el intercambio entre las experiencias del sujeto y su entorno significativo, por lo cual, al cambiar las experiencias personales, el locus de control puede también ser modificado, permitiendo así un mejor ajuste a las situaciones y adaptabilidad de la persona al medio (Palenzuela, 1988, p. 613).

### ***2.2.2.3. Características individuales según el locus de control***

A continuación, se caracteriza en parte a las personas de acuerdo al locus de control que presentan en determinados contextos, vale realizar la aclaración de que el locus de control que demuestre una persona debe ir en concordancia con la situación para que sea adaptativo.

#### ***a. Locus de control interno***

Las personas con un locus de control interno consideran que sus pensamientos ejercen control sobre sus acciones y que estas impactan positivamente en su motivación, expectativas y desempeño (Vicente, 2015). Asimismo, se considera que, si las personas toman el control de sus decisiones, tenderán siempre al locus de control interno porque procurarán llevar a cabo esas decisiones (Nehemia, Giora y Yechiela, 1992).

El locus de control interno se ha relacionado con un mejor ejercicio individual en el ámbito social y académico, por ejemplo, las personas con altas calificaciones académicas poseen un locus de control interno, consideran que su éxito o ruina se deben a condiciones internas, poseen mejor autoestima y contemplan el futuro con optimismo (Almaguer, 1998, citado en Vicente, 2015).

Continuando en la línea del ámbito académico, los estudiantes que poseen un locus de control interno son más independientes, presentan niveles bajos de ansiedad y un mejor proceso de resolución de problemas (Oros, 2005). Entre otras características, estos estudiantes se alejan del conformismo, participan más de las actividades y muestran mayor interés por investigar y analizar las consecuencias de las soluciones a los problemas (Vicente, 2015).

En el ámbito emocional, las personas con un locus de control interno experimentan menos emociones negativas y presentan una mejor gestión de su expresión emocional (Góngora y Reyes, 2000).

Además, Páez et. al. (2005), señala que las personas con un locus de control interno (contingente) buscan enfrentarse a hechos estresantes con el propósito de cambiar directa o instrumentalmente el entorno, demuestran una mayor búsqueda de información, decisiones más autónomas y niveles más altos de bienestar.

#### ***b. Locus de control externo***

Las personas con un locus de control externo suelen realizar acciones que demanden escaso esfuerzo, aunque pretendan alcanzar sus logros exitosamente, al fracasar culpa al azar,

la intervención de otros o a que se le asignó la parte más difícil del trabajo en comparación al resto (Gómez y Valdés, 1994).

Al confiar tanto en las fuerzas externas, esperan que el destino resuelva sus problemas (Lefcourt, 1984). Llevando esta idea al contexto académico, los estudiantes con un locus de control externo consideran que nunca tendrán el control de sus logros y esperan que la suerte determine sus calificaciones (Vicente, 2015).

### **2.2.3. El estudiante local y foráneo.**

#### **2.2.3.1. Adolescencia tardía**

Algunos autores hablan de la adolescencia como la etapa que corresponde a la segunda década de la vida, debe tomarse en cuenta que se trata de un concepto socio-cultural reciente y que algunas sociedades no lo han adoptado todavía. Además de los cambios fisiológicos, la adolescencia debe entenderse como una etapa de aprendizaje de conocimientos complejos y estrategias que preparan al ser humano para afrontar la vida adulta (Iglesias, 2013).

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como una etapa de crecimiento y desarrollo comprendida entre los 10 a 19 años (OMS, s.f.). Para la UNICEF (2011), el periodo etario correspondiente a la adolescencia tardía es desde los 15 años hasta los 19 años, ya han ocurrido los cambios físicos más importantes, el pensamiento se orienta a ser reflexivo y analítico, la opinión de los pares cobra mayor relevancia al comenzar esta etapa, pero disminuirá a medida que el adolescente incrementa su autoconfianza, define su identidad y defiende sus opiniones personales. Además, enfatiza que se trata de un periodo de “oportunidades, idealismo y promesas” (p. 6), durante esta etapa el adolescente se prepara para la educación superior o ingresar al mundo laboral, establece su identidad, ideología y participa más en la transformación de la sociedad.

En Perú, el MINSA (2010), a través de su RM N° 538-2009, refiere que la adolescencia se comprende desde los 12 años hasta los 17 años, 11 meses y 29 días; además divide esta etapa en tres periodos: adolescencia temprana (10 a 13 años), adolescencia media (14 a 16 años) y adolescencia tardía (17 a 19 años), tomando en consideración que sus características y necesidades varían. Así en la adolescencia tardía se espera haber alcanzado la maduración biológica completa, la aceptación de la imagen corporal, consolidación de la identidad, definición de la vocación profesional y planeación para lograrla, relaciones interpersonales más estables, identidad sexual definida, pensamiento deductivo y desarrollo moral completado (Ponce, 2015).



### **2.2.3.2. Migración interna**

La migración se representa con el movimiento demográfico, que es natural en cualquier sociedad humana, no se trata de la necesidad de moverse porque el capitalismo así lo determina, sino observar la migración como parte de la historia de la humanidad de “buscar un lugar, retornar al lugar, encontrar nuevos lugares, e identificarse con esos lugares simbólicamente representados” (Varese, 2016, p. 38). Además, los efectos de la modernización se observan tanto en las urbes y en zonas rurales (con intensidad variable) como la homogenización del comportamiento social, uso de la tecnología y mejora de las condiciones de vida (salud, salubridad y educación) para facilitar un mejor desarrollo de las personas e incrementar la calidad de vida (Robles, 2002).

La modalidad más conocida de la migración es la interna, que hace referencia a ‘del campo a la ciudad’; no obstante, deben considerarse tres tipos más: de la ciudad al campo, de la ciudad a la ciudad y del campo al campo (Rodríguez y Busso, 2009).

Existen factores de expulsión identificados en la migración del campo a la ciudad, como la concentración de tierras, disminución de la producción agrícola y separación del campo de los avances de la modernización (Rodríguez y Busso, 2009).

En el caso del departamento de Ancash se ha observado movimiento poblacional en busca de una mejor calidad de vida, la cual aparentemente solo se encuentra en ciudades en crecimiento; al hacer el análisis de la redistribución poblacional de las 20 provincias de la región, la mayor concentración de migrantes se observa en Huaraz (2319), Santa (1642), Casma (605) y Huarmey (258); es decir, estas cuatro provincias reciben personas provenientes de las otras dieciséis provincias. Siendo Huaraz la provincia central y ciudad capital, se considera la de mayor progreso, concentrando el comercio y principales servicios; mientras que las provincias serranas se destacan por sus actividades agropecuarias (INEI, 2015).

Asimismo, se ha estudiado la relación entre la migración interna y la salud mental desde tres enfoques (Vera y Robles, 2010): patologías mentales, el foco de atención es la migración como factor de riesgo de trastornos de la conducta, de las emociones y del aprendizaje; también se analiza el impacto que tiene en la autoestima del migrante (Carlson y Jané, 2011). Aculturación, la cultura del migrante se encuentra con la cultura del lugar que lo recibe y es necesario aprender a convivir compartiendo el mismo espacio, en el proceso se pueden confrontar aspectos como normas sociales, estilo de pensamiento, modo de vida, valores, propósitos, etc. (Gonzáles, 2006). Duelo, la migración se observa como un proceso de duelo

que vive todo migrante debido al desarraigo, diferencia cultural, restricciones sociales, intolerancia social, etc. (García y Sanz, 2002).

Además, el estudiante universitario que migra deberá asumir estar lejos de su familia, responsabilizarse de sí mismo en un espacio nuevo (la ciudad) y mantenerse a la altura de sus propias expectativas y de las demandas de la vida académica (Pimienta, 2011). O'Connell (2012), profundiza sobre los retos que debe asumir el estudiante migrante en la universidad, entre los cuales se halla la separación de la familia, la independencia forzosa de los padres que deriva en el incremento del grado de responsabilidad que recae sobre el estudiante pues debe aprender a cuidar de sí mismo; también en el área de negociación de la identidad, ellos pueden defenderla frente al otro, lo que se entiende como la defensa de la identidad de grupos minoritarios frente a un grupo dominante, los estudiantes pueden reafirmar su identidad en busca de empatía o adoptando una actitud competitiva en el campo académico, con el objetivo de demostrar su valor y alcanzar el respeto de sus pares.

Respecto al locus de control, se considera que los migrantes que tienen a la internalidad se encuentran mejor protegidos frente a la ansiedad y depresión que pueden experimentar por el cambio contextual, debido a que se manejan mejor el estrés surgido de vivencias dificultosas (Hovey y Magaña, 2002).

#### **2.2.4. Marco Conceptual.**

La identidad étnica se conceptualiza como el sentir de pertenencia a un grupo, cultura y contexto específico, se caracteriza por su dinamismo debido a que se desarrolla en el tiempo y posee íntima relación con el comportamiento y decisiones de las personas (Phinney y Ong, 2007).

En cuanto al locus de control se define como la medida en que una persona espera que los resultados alcanzados sean o no contingentes a su proceder y la medida en que se cree en la suerte (Palenzuela, 1997, p. 79).

# **CAPÍTULO III**

## **RESULTADOS**

### 3.1. Análisis descriptivo de las variables

**Tabla 2:**

*Resumen de estadísticos descriptivos de los estadios de la identidad étnica en estudiantes locales y foráneos.*

| Estadios   |   | Locales (n = 278) |      |       |      |       |       | Foráneos (n = 191) |      |       |       |       |       |
|------------|---|-------------------|------|-------|------|-------|-------|--------------------|------|-------|-------|-------|-------|
|            |   | f                 | %    | Rango |      | M     | DE    | f                  | %    | Rango |       | M     | DE    |
|            |   |                   |      | Min   | Max  |       |       |                    |      | Min   | Max   |       |       |
| Difuso     | I | 104               | 37.4 | 7     | - 22 | 16.64 | 4.367 | 48                 | 25.1 | 7     | - 22  | 16.92 | 4.542 |
|            | E |                   |      | 5     | - 14 |       |       |                    |      | 10.48 | 2.516 |       |       |
| Hipotecado | I | 41                | 14.7 | 22    | - 28 | 24.83 | 1.986 | 33                 | 17.3 | 20    | - 28  | 24.18 | 2.098 |
|            | E |                   |      | 9     | - 20 |       |       |                    |      | 12.10 | 1.685 |       |       |
| Moratorio  | I | 55                | 19.8 | 15    | - 22 | 20.56 | 1.330 | 36                 | 18.8 | 17    | - 22  | 20.56 | 1.403 |
|            | E |                   |      | 13    | - 17 |       |       |                    |      | 14.78 | .875  |       |       |
| Logro      | I | 78                | 28.1 | 23    | - 28 | 25.81 | 1.721 | 74                 | 38.7 | 23    | - 28  | 26.23 | 1.724 |
|            | E |                   |      | 14    | - 20 |       |       |                    |      | 16.18 | 2.011 |       |       |

*Nota:*

*I: Identificación*

*E: Exploración*

*f: Frecuencia*

*M: Media*

*DE: Desviación estándar*

En la tabla 2, se observa la frecuencia de estudiantes según el estadio de desarrollo de la identidad étnica, encontrándose que, de 278 estudiantes locales, 104 se ubican en el estadio Difuso (37.4%), 41 estudiantes están en el estadio Hipotecado (14.7%), 55 estudiantes se encuentran en el estadio Moratorio (19.8%) y 78 estudiantes se ubican en el estadio de Logro (28.1%).

Asimismo, en el grupo de estudiantes foráneos conformado por 191 estudiantes, 48 de ellos se ubican en el estadio Difuso (25.1%), 33 estudiantes están en el estadio Hipotecado (17.3%), 36 estudiantes se encuentran en el estadio Moratorio (18.8%) y 74 se ubican en el estadio de Logro (38.7%).

**Tabla 3:**

*Resumen de estadísticos descriptivos de las dimensiones del locus de control en estudiantes locales y foráneos.*

| <b>Expectativa<br/>de Locus de<br/>Control</b> | <b>Locales (n = 278)</b> |      |       |      |       |       | <b>Foráneos (n = 191)</b> |      |       |      |       |       |
|--|--------------------------|------|-------|------|-------|-------|---------------------------|------|-------|------|-------|-------|
|  | f                        | %    | Rango |      | M     | DE    | F                         | %    | Rango |      | M     | DE    |
|  |                          |      | Min   | Max  |       |       |                           |      | Min   | Max  |       |       |
| Contingencia                                   | 142                      | 51.1 | 4     | - 36 | 27.88 | 8.881 | 76                        | 39.8 | 4     | - 32 | 27.84 | 8.851 |
| Indefensión                                    | 49                       | 17.6 | 4     | - 36 | 14.42 | 7.249 | 45                        | 23.6 | 4     | - 32 | 16.09 | 7.279 |
| Suerte   | 87                       | 31.3 | 4     | - 36 | 11.53 | 6.744 | 70                        | 36.6 | 4     | - 31 | 13.52 | 7.504 |

*Nota:*

*f: Frecuencia*

*M: Media*

*DE: Desviación estándar*

En la tabla 3, se observa la frecuencia de estudiantes según la dimensión del locus de control, encontrándose que, de 278 estudiantes locales, 142 poseen una expectativa Contingente y representan el 51.1 % de su grupo, 49 se caracterizan por tener una expectativa de Indefensión y son el 17.6% del grupo, mientras que 87 estudiantes poseen una expectativa de Suerte, que representa el 31.3% del grupo.

Asimismo, en el grupo de estudiantes foráneos, conformado por 191 personas, 76 manifiestan tener una expectativa Contingente (39.8%), 45 estudiantes poseen una expectativa de Indefensión (23.6%) y 70 tienen una expectativa de Suerte (36.6%).

### 3.2. Comparación de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos

**Tabla 4:**

*Comparación de los factores de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal.*

|                       | Grupo de estudio               |                                 | Comparación<br>correlaciones |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
|                       | Estudiantes locales<br>(n=278) | Estudiantes<br>foráneos (n=191) |                              |
| <b>Identificación</b> |                                |                                 |                              |
| Media                 | 22,5                           | 21,2                            | Z=-3.05 p=.002**             |
| Desv. Estándar        | 4,7                            | 5,0                             |                              |
| <b>Exploración</b>    |                                |                                 |                              |
| Media                 | 13,8                           | 13,2                            | Z=-2.27 p=.024*              |
| Desv. Estándar        | 2,8                            | 3,2                             |                              |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la tabla 4, se compara la puntuación promedio en los factores identificación y exploración de la identidad étnica, entre los estudiantes universitarios locales y foráneos, observando que la prueba estadística U de Mann-Whitney identifica una diferencia altamente significativa ( $p < .01$ ) entre los referidos promedios en el factor identificación étnica, siendo el promedio más alto en los estudiantes locales (22.5), con respecto al promedio en los estudiantes foráneos (21.2). Igualmente se aprecia que la prueba estadística identifica una diferencia significativa ( $p < .05$ ) en la puntuación promedio obtenida en el factor exploración en ambos grupos de estudio, registrando mayor puntuación promedio en exploración étnica los estudiantes locales (13.8), respecto a la obtenida en los estudiantes foráneos (13.2).

### 3.3. Comparación de locus de control entre estudiantes locales y foráneos

**Tabla 5:**

*Comparación de las dimensiones de locus de control entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal.*

|                     | Grupo de estudio               |                                 | Comparación<br>correlaciones |
|---------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
|                     | Estudiantes locales<br>(n=278) | Estudiantes foráneos<br>(n=191) |                              |
| <b>Contingencia</b> |                                |                                 |                              |
| Media               | 27,8                           | 27,9                            | Z=-.85 p=.993                |
| Desv. Estándar      | 8,9                            | 8,9                             |                              |
| <b>Indefensión</b>  |                                |                                 |                              |
| Media               | 16,1                           | 14,4                            | Z=-2.54 p=.010**             |
| Desv. Estándar      | 7,3                            | 7,2                             |                              |
| <b>Suerte</b>       |                                |                                 |                              |
| Media               | 13,5                           | 11,5                            | Z=-2.86 p=.004**             |
| Desv. Estándar      | 7,5                            | 6,7                             |                              |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la tabla 5, se compara la puntuación promedio de las dimensiones de locus de control entre los estudiantes universitarios locales y foráneos, observando que la prueba estadística U de Mann-Whitney identifica una diferencia altamente significativa ( $p < .01$ ) entre los promedios de ambos grupos de estudio en la dimensión Indefensión, siendo el promedio más alto en los estudiantes locales (16.1), con respecto al promedio en los estudiantes foráneos (14.4). Igualmente se aprecia que la prueba estadística identifica una diferencia altamente significativa ( $p < .01$ ) en la puntuación promedio obtenida en la dimensión suerte en ambos grupos de estudio, registrando mayor puntuación promedio en esta dimensión los estudiantes locales (13.5), respecto a la obtenida en los estudiantes foráneos (11.5). Se aprecia también que la prueba estadística no identifica diferencia significativa ( $p > .05$ ) entre los promedios obtenidos en la dimensión Contingencia entre los estudiantes foráneos y locales.

### 3.4. Correlación entre identidad étnica y expectativas de locus de control en estudiantes locales y foráneos

**Tabla 6:**

*Correlación entre el factor Identificación de identidad étnica y las dimensiones de locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal.*

| Variables                         | Grupo de estudio               |             |                                 |             |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|
|                                   | Estudiantes locales<br>(n=278) |             | Estudiantes foráneos<br>(n=191) |             |
| Contingencia                      | $r_{1=}$ ,43                   | $p=$ ,000** | $r_{2=}$ ,42                    | $p=$ ,000** |
| <b>Identificación</b> Indefensión | $r_{1=}$ ,01                   | $p=$ ,920   | $r_{2=}$ -,03                   | $p=$ ,702   |
| Suerte                            | $r_{1=}$ -,16                  | $p=$ ,009** | $r_{2=}$ -,22                   | $p=$ ,002** |

Nota:

$r_1$ : Coeficiente de correlación de Spearman en estudiantes locales;  $r_2$ : Coeficiente de correlación de Spearman en estudiantes foráneos.

En la tabla 6, se presentan los resultados de la correlación entre el factor Identificación de la identidad étnica y las dimensiones de locus de control en estudiantes universitarios locales y foráneos, donde se observa que la prueba de correlación de Spearman, encuentra evidencia de una correlación directa altamente significativa ( $p < .01$ ) entre la identificación étnica con la dimensión Contingencia del locus de control en los estudiantes universitarios foráneos ( $r_{1=}$ ,42) y locales ( $r_{2=}$ ,43); Asimismo, detecta una correlación inversa altamente significativa ( $p < .01$ ) de la identificación étnica con la dimensión Suerte en los estudiantes tanto foráneos ( $r_{1=}$  -,22), como locales ( $r_{2=}$  -,16); En tanto, la referida prueba no encuentra evidencia de correlación significativa ( $p > .05$ ) con la dimensión Indefensión en los estudiantes, foráneos ( $r_{1=}$  -,03) y los estudiantes locales ( $r_{2=}$  ,01).



**Tabla 7:**

*Correlación entre el factor Exploración de identidad étnicas y las dimensiones de locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal.*

| Variables          | Grupo de estudio               |              |                                 |              |            |
|--------------------|--------------------------------|--------------|---------------------------------|--------------|------------|
|                    | Estudiantes locales<br>(n=278) |              | Estudiantes foráneos<br>(n=191) |              |            |
|                    | Contingencia                   | $r_{1=}$ ,17 | $p=$ ,004**                     | $r_{2=}$ ,13 | $p=$ ,072  |
| <b>Exploración</b> | Indefensión                    | $r_{1=}$ ,17 | $p=$ ,004**                     | $r_{2=}$ ,15 | $p=$ ,037* |
|                    | Suerte                         | $r_{1=}$ ,11 | $p=$ ,065                       | $r_{2=}$ ,04 | $p=$ ,621  |

Nota:

$r_1$ : Coeficiente de correlación de Spearman en estudiantes locales;  $r_2$ : Coeficiente de correlación de Spearman en estudiantes foráneos.

Los resultados mostrados en la tabla 7, corresponden a la evaluación de la correlación entre el factor Exploración de la identidad étnica y las dimensiones de locus de control en estudiantes universitarios locales y foráneos, donde se visualiza que la prueba de correlación de Spearman, encuentra evidencia de una correlación directa y significativa ( $p < .05$ ) entre la exploración étnica con la dimensión Indefensión del locus de control en los estudiantes universitarios foráneos ( $r_{1=}$ ,15) y una correlación directa y altamente significativa ( $p < .01$ ) con la dimensión Indefensión en los estudiantes universitarios locales ( $r_{2=}$ ,17). Asimismo, detecta una correlación directa altamente significativa ( $p < .01$ ) de la exploración étnica con la dimensión Contingencia en los estudiantes locales ( $r_{2=}$ ,17); en tanto no identifica correlación significativa ( $p > .05$ ) entre estas dimensiones, en los estudiantes foráneos. De igual forma, no se evidencia correlación significativa ( $p > .05$ ) entre la exploración étnica con la dimensión Suerte, tanto es los estudiantes foráneos y locales.

# **CAPÍTULO IV**

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Estudiar la identidad étnica y el locus de control en el contexto serrano de la sociedad ancashina permite comprender la realidad de la interacción entre estudiantes locales y foráneos que inician su vida universitaria y entre los retos que deben afrontar se suma el realizar un intercambio cultural adaptativo que conduzca a una sana convivencia; a la par, si su intención es ser exitoso, tendrán que orientar su conducta bajo la guía de sus expectativas positivas.

Teniendo como finalidad conocer minuciosamente el comportamiento de las variables en la población, se procede con el análisis de los resultados encontrados, comenzando por los descriptivos de la identidad étnica, donde se demuestra que el mayor porcentaje de los estudiantes locales se ubica en el estadio difuso, es decir, no muestran interés en definir su identidad étnica ni se sienten especialmente vinculados a algún grupo étnico. Esto se relaciona con lo afirmado por Phinney (1989), al exponer que los adolescentes ubicados en este estadio no muestran interés por la etnicidad y haciendo una analogía con la teoría propuesta por Marcia (1980) sobre el desarrollo de la identidad, este desinterés se explica porque estos estudiantes aún no han experimentado una crisis de identidad que los expone a plantearse objetivos personales, definir su ideología y participar activamente en la transformación de su medio. Estos resultados coinciden parcialmente con Mercado (2010), quien halló en su investigación de la relación entre motivación e identidad cultural en estudiantes puneños, que la identidad cultural está fuertemente arraigada en los adolescentes puneños, no obstante, el interés, entendido como la tendencia afectiva hacia la identidad cultural, se ve disminuido por la inestabilidad característica de la adolescencia y escasa exploración de factores que ayudan a definir la identidad. Estos resultados difieren de lo hallado por Guitart, Rivas y Pérez (2011), quienes estudiaron la identidad étnica y autoestima en jóvenes universitarios indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas – México, reportando que los estudiantes indígenas alcanzaron mayores puntajes en el factor identificación y exploración debido a que la identidad étnica debe ser mayor en grupos minoritarios que perciben amenazada su identidad, los autores sustentan su hallazgo en lo dicho por Tajfel (1981), al sostener que la identidad étnica sobresale para proteger la autoestima colectiva mediante procesos de creatividad social que incrementan el orgullo étnico.

En cuanto a los estudiantes foráneos, el mayor porcentaje de ellos se ubica en el estadio de logro, lo cual significa que estos estudiantes han atravesado con éxito los estadios difuso, hipotecado y moratorio hasta alcanzar una identidad étnica firme que se manifiesta en el aprecio y expresión libre de la cultura de su grupo étnico, así como el respeto de otras etnicidades y

adoptar una posición adaptativa frente a la discriminación que pudiesen sufrir por su origen étnico. Al respecto Phinney (1990) considera que los adolescentes ubicados en este estadio se reconocen como miembros de un grupo étnico específico al que manifiestan apego y por el cual realizan compromisos pensando en el desarrollo de su etnia; además de sentirse motivados a indagar más sobre su pasado cultural y participar de actividades sociales en las que puedan promocionar su cultura. Asimismo, Marcia (1980) nos dice que estos adolescentes han resuelto su crisis de identidad y se caracterizarán no solo por plantearse objetivos, sino por hacer todo lo posible hasta conseguirlos, también poseen una ideología firme, son autores de sus decisiones y se adaptan mejor a los cambios sociales. Estos resultados concuerdan con Valdivia (2017), quien encontró en su estudio sobre bienestar psicológico e identidad sociocultural en estudiantes cusqueños, que la mayoría de los estudiantes rurales alcanzaban valores altos en los indicadores historia y cultura de la identidad étnica; por lo cual, expresaban orgullo por ser miembros de la etnia inca y aprecio hacia la riqueza de su pasado cultural, esto se debe a la revalorización e interés social hacia lo andino en los aspectos comercial y turístico (Olivares, 2005).

Por otra parte, los resultados descriptivos del locus de control exponen que la dimensión predominante en estudiantes locales es contingencia, es decir, la mayoría de ellos manifiestan más expectativas contingentes en su quehacer diario, consideran ejercer control en su vida privada y que su éxito o fracaso está determinado por las decisiones que toman y acciones que realizan. Así, Palenzuela (2013), coincide en que las personas caracterizadas por el locus de control contingente o interno, poseen control sobre su vida y sus experiencias dependen de su comportamiento. En el ámbito académico, Oros (2005), refiere que estos estudiantes tienen mayores probabilidades de alcanzar el éxito pues son proactivos, gestionan adecuadamente sus emociones e impulsos y su pensamiento analítico les permite acertar más cuando resuelven problemas. Estos resultados concuerdan con lo hallado por Condori y Carpio (2013), que investigaron la relación del locus de control y satisfacción familiar en adolescentes medios y tardíos, encontrando que la mayoría poseía un locus de control interno pues a medida que el adolescente crece, tiende a internalizar el locus de control gracias a la influencia de un comportamiento social y emocional adaptativo.

Asimismo, los estudiantes foráneos reportan como dimensión predominante a la contingente, ellos perciben que los acontecimientos de su vida guardan relación directa con su conducta, por lo mismo, se consideran autores de su éxito o ruina. A lo cual, Vicente (2015)

señala que los estudiantes que poseen un locus de control interno presentan una mejor autoestima, son perseverantes en sus acciones y destacan por su capacidad como investigadores. Asimismo, Pimienta (2011), resalta que los estudiantes universitarios migrantes asumen más responsabilidades frente a las expectativas familiares y personales, por lo cual, ellos deben estar al mando de su comportamiento para evitar retornar a sus lugares de origen por haber fracasado académicamente. Estos resultados coinciden con Mendoza (2014), quien estudió el rendimiento académico y las atribuciones causales de estudiantes ayacuchanos, principalmente migrantes, encontrando que la mayoría de los estudiantes consideran que el esfuerzo y habilidad son atributos internos que pueden controlar y que de su dedicación personal depende el éxito o fracaso que obtengan; esto se debe a que en las poblaciones andinas es mayor la motivación y valorización de la educación superior y sostienen la expectativa de que su esfuerzo es la clave para vencer las dificultades (Rojas, 2011).

A continuación, se expone el análisis de los resultados comparativos, partiendo por aceptar parcialmente la primera hipótesis general que enuncia la existencia de diferencias significativas de identidad étnica y locus de control entre estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz; habiéndose encontrado mayores promedios en los factores identificación y exploración étnica en los estudiantes locales, lo cual significa que ellos se clasifican a sí mismos en categorías acordes a sus características étnicas como los rasgos físicos, el idioma, la vestimenta y práctica de tradiciones; sintiéndose conformes con ello y alimentando sentimientos de estima hacia su grupo étnico que los motiva a comprometerse con su desarrollo y participar públicamente en actividades culturales donde practican con libertad sus costumbres y tradiciones. Al respecto, Phinney (2006), señala que la identificación y la exploración son componentes fundamentales de la identidad étnica, tomando en consideración que las personas asumen etiquetas que se ajustan a su apariencia y comportamiento, sintiéndose satisfechas con ellas si estas guardan un significado psicológico valioso; además el compromiso es indicador de madurez e independencia en los adolescentes si es que se trata de una decisión personal libre de la presión de padres o tutores y explorar para conocer más sobre la historia cultural del grupo étnico debe incrementar la seguridad y estabilidad de la identificación.

En cuanto al locus de control, no se halló diferencias en la dimensión contingencia debido a las características que comparten los estudiantes locales y foráneos, como pertenecer a la adolescencia tardía y estar realizando estudios universitarios; mientras que los más altos

promedios en las dimensiones indefensión y suerte les corresponden a los estudiantes locales, quienes limitan su esfuerzo en la consecución de sus logros por considerar que siempre estarán manipulados por personas con mayor autoridad (por ejemplo: docentes) y esto se debe a su percepción de los altos índices de corrupción que existen en la sociedad ancashina; además ellos dejan al azar los resultados de sus acciones, confiando en que el azar los beneficiará porque se sienten afortunados desde sus primeros días de vida al haber nacido y crecido en una ciudad capital que les ofrece mayores oportunidades para desarrollarse, como la oferta educativa universitaria que se ve limitada en otros lugares de la sierra de Áncash. En relación a ello, Palenzuela (2013) considera que la persona que posee una expectativa de indefensión contempla que las cosas que le ocurren son independientes a su comportamiento y en muchos casos no poder ejercer control para modificar la realidad, la conduce a sentirse impotente y estos pensamientos negativos se refuerzan impidiendo que produzca respuestas más adaptativas; además cuando la expectativa es de suerte, la persona deja todo en manos del azar y si los resultados son lo que desea, se siente afortunada y esta creencia se refuerza derivando en que se mantenga a la espera de que su buena suerte se prolongue. Estos resultados coinciden con De Castro (2012), quien estudió las características de personalidad, motivación de logro y expectativas de control en estudiantes universitarios, encontrando que los estudiantes poseedores de un locus de control externo no contemplan relación entre sus acciones y las consecuencias de las mismas, dejando de lado asumir alguna responsabilidad incluso cuando obtienen lo que desean y suelen responsabilizar a otros o al infortunio del azar si los resultados son desfavorables; además están siempre a la espera de que los factores externos guíen su destino.

Se acepta la hipótesis específica que manifiesta la existencia de diferencia altamente significativa del factor identificación étnica entre estudiantes locales y foráneos, siendo el promedio más alto el de los estudiantes locales, de esto se deduce que ellos valoran más su historia cultural y manifestación de sus tradiciones, se sienten orgullosos de pertenecer a su grupo étnico, se comprometen con el mismo para fomentar su desarrollo y afirman con libertad su identidad; a comparación de los estudiantes foráneos que, frente al encuentro cultural en el primer ciclo de estudios, se sienten marginados por su origen étnico y características de su lugar de procedencia. Al respecto, Portes y Rumbaut (2001), explican que una persona asume etiquetas personales siempre y cuando estas vayan acorde a su apariencia y sean propicias dentro del contexto en que se desenvuelve. Asimismo, Roberts et. al. (1999) rescata que solo aquellas personas que afirman su identidad desarrollan sólidos sentimientos de estima hacia su

grupo étnico y se sienten motivados a dedicarle tiempo. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Méndez (2006), quien al estudiar el encuentro de las identidades nacionales entre costarricenses y nicaragüenses, descubrió que los primeros se sienten étnicamente superiores y se resisten a compartir su espacio e intercambiar su cultura con los nicaragüenses, asignándoles etiquetas por sus características físicas como ‘indígena, moreno y negroide’, lo que conduce a que ellos mientan o simulen para impedir que identifiquen su origen. En la misma línea de investigación, Carrillo (2005), analizó las dificultades en la interacción de universitarios de origen quechua con compañeros, docentes y personal administrativo, reportando que los estudiantes quechua-hablantes ocultan su identidad étnica debido a desaprobar su imagen por sus características físicas, conducta y costumbres al compararse con los estudiantes de la urbe; además temen ser rechazados, aunque la discriminación ocurra solo en su imaginación.

También se acepta la hipótesis específica que afirma la existencia de diferencia significativa del factor exploración étnica entre estudiantes locales y foráneos, donde el mayor promedio corresponde a los estudiantes locales, quienes investigan más sobre la historia cultural de su grupo étnico y participan de actividades que promueven la difusión del conocimiento de su historia, tradiciones, comida, idioma, etc.; en comparación a los estudiantes foráneos, quienes al pensar en su etnicidad e indagar sobre la historia de su cultura, centran su atención en cómo su vida se puede ver afectada solo por ser miembro de grupo étnico y eligen no participar de eventos culturales. Sobre esto, Phinney (2006), señala que la exploración es un proceso primordial en la formación de la identidad étnica y que, si en la adolescencia se participa de actividades sociales en las que se pueda leer y hablar en la lengua materna y practicar las costumbres propias de la etnia, este comportamiento se prolongará durante el resto de la vida, otorgándole seguridad a los compromisos que hace la persona con su grupo étnico. Estos resultados coinciden con Caal (2013), quien investigó la identidad cultural y condición de vida en estudiantes ladinos e indígenas de Ixcán-Guatemala, encontrando que los ladinos poseen una identificación más sólida con su cultura debido a que la educación se realiza en Español y conocen más sobre la historia de su grupo étnico; mientras que los estudiantes ladinos prefieren no hablar en su lengua materna ni vestir sus trajes típicos para evitar burlas que los hagan sentir discriminados y excluidos, frente a estos hallazgos, el autor señala como estrategia para fortalecer la identidad cultural, que el instituto difunda la historia de las diferentes etnias que conforman Guatemala y se promuevan actividades culturales.

Se rechaza la hipótesis específica que refiere la existencia de diferencias significativas de la dimensión contingencia entre estudiantes locales y foráneos, lo cual significa que para ambos grupos es similar la percepción de ejercer control sobre su medio y el considerar que los resultados dependen del esfuerzo dedicado a las actividades diarias junto a responsabilizarse de las consecuencias de las acciones y decisiones; esto se debe a las características comunes que comparten como atravesar la adolescencia tardía y desenvolverse por primera vez en el contexto universitario. Al respecto, Páez et. al. (2005), afirma que las personas con un locus de control interno poseen mayor competencia social manifestada en su capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas y gestionar adecuadamente recursos sociales como el conocimiento. Estos resultados son corroborados por Carrillo y Díaz (2016), quienes estudiaron el desarrollo del locus de control en la adolescencia, reportando que, junto al logro de la independencia de los adolescentes medios y tardíos, incrementar el sentido de la responsabilidad sobre las decisiones y consecuencias del comportamiento, lo que equivale a la internalización del locus de control; asimismo, estos autores hacen hincapié en que el locus de control interno es más adaptativo en poblaciones universitarias debido a la predisposición del estudiante a enfrentarse a los desafíos de la formación profesional y sentirse miembro activo del mundo adulto.

Además, se acepta la hipótesis específica que asevera la existencia de diferencia altamente significativa de la dimensión indefensión entre estudiantes locales y foráneos, donde el promedio más alto es de los estudiantes locales, esto quiere decir que ellos demuestran poco interés en esforzarse por alcanzar sus objetivos porque perciben que sin importar el empeño que dedican a sus actividades, los resultados que obtienen se deben a factores subjetivos como el aprecio personal, prejuicios y ‘tener contactos’, gracias a la manipulación de personas con mayor autoridad como docentes y autoridades universitarias, municipales y regionales; mientras que los estudiantes foráneos poseen menos expectativas de indefensión frente al medio que los rodea porque al haber migrado sienten que están en la obligación de superar constantemente los obstáculos que se les presentan para alcanzar sus metas personales. En relación a esto, Palenzuela (2013), señala que las personas con una expectativa de indefensión perciben que las cosas que les suceden son independientes a su comportamiento, atribuyéndolos a la intervención de personas con mayor poder, frente a lo cual se sienten impotentes porque ya no importa el esfuerzo que hagan. Sin embargo, Roman (1981, citado en Valdivia, 2017), señala que los migrantes no ceden espacio a la indefensión pues la emigración rural reduce la brecha entre ‘lo esperado’, todo lo que el migrante imagina que le puede suceder,



así como lo que puede obtener, y ‘lo vivido’, todas las experiencias reales que tiene en el lugar que lo acoge; provocando que el migrante dirija mejor su atención a alcanzar sus objetivos sociales y económicos que le han sido limitados en su lugar de origen. Estos resultados coinciden con la información aportada por la VIII Encuesta Nacional sobre percepciones de la corrupción en el Perú, de IPSOS (2013), la cual señala que la corrupción es uno de los tres principales problemas e impide el desarrollo del país, además esta percepción se ve incrementada en la población entre 18 a 24 años, quienes demuestran su impotencia al señalar que denunciar la corrupción no es efectivo; tomando en cuenta estos datos, sentirse indefenso y manifestar impotencia es común en el Perú. Además, Valdivia (2017), en su investigación ya nombrada en líneas anteriores, reporta que, en el caso de los estudiantes migrantes, la motivación surgida al viajar los impulsa a trabajar y esforzarse por alcanzar metas, incrementando la producción de expectativas positivas y haciendo que estos estudiantes perseveren más en su búsqueda de logros y eviten los castigos o los resistan.

Asimismo, se acepta la hipótesis específica que afirma la existencia de diferencia altamente significativa de la dimensión suerte entre estudiantes locales y foráneos, siendo el promedio más alto el de los estudiantes locales, quienes confían más en que el azar intervendrá a su favor en los resultados de sus acciones y que su esfuerzo personal no es tan importante para alcanzar sus objetivos; ello se debe a esa percepción de seguridad que sienten al convivir con su familia, amistades y conocidos, además de considerar que haber nacido en Huaraz es un hecho producto del azar que los ha beneficiado con la experiencia de crecer en una ciudad capital con mayor acceso a diferentes ofertas educativas, comercio, transporte y actividades recreativas; en comparación a los estudiantes foráneos que no apuestan por creer en la suerte debido a la limitación de oportunidades que encontraron en su lugar de origen, como la oferta educativa universitaria, y por lo cual se vieron obligados a migrar. Al respecto, Lefcourt (1984), ya afirmaba que confiar todo a fuerzas místicas externas hace que las personas esperen que el destino resuelva sus problemas y en el campo académico Palenzuela (2013), señala que los estudiantes se sienten afortunados cuando en la repartición de tareas, a ellos les toca la parte más sencilla o que les resulta más familiar. Estos resultados concuerdan con Pluchino, Biondo y Rapisarda (2018), quienes investigaron el papel del azar en el éxito y el fracaso, reportando que junto a alcanzar un nivel de educación determinado influyen las oportunidades que brinda el contexto en que se desarrolla la persona: el lugar de nacimiento, la familia que le toca, las personas que conocen, son eventos sujetos a causas aleatorias. Además, O’Connell (2012), investigó sobre la identidad sociocultural en estudiantes universitarios rurales y amazónicos,

encontrando que los jóvenes migrantes universitarios no dejan nada al azar pues sus expectativas no solo representan el deseo de sus familias por un mejor futuro para sus hijos, sino también la motivación personal de los estudiantes por realizar sus sueños; por lo cual, ellos se esfuerzan más al llegar a la ciudad, demostrando su empeño en su ingreso a la universidad y mantenerse en ella.

En adelante, se presenta el análisis de los resultados correlacionales, comenzando por aceptar parcialmente la segunda hipótesis general que señala la existencia de correlación significativa entre identidad étnica y locus de control en estudiantes locales y foráneos de primer ciclo de una universidad estatal de Huaraz; encontrándose que el factor exploración tiene correlación altamente significativa, directa y de magnitud moderada con la dimensión contingencia en ambas poblaciones, lo que indica que a medida que los estudiantes se sienten más conformes con la etiqueta social que los identifica, la valoración de sí mismo se incrementa motivándolos a ejercer mayor control sobre su medio para transformar su realidad y enfrentarse a los retos de la vida universitaria. Al respecto, Phinney (1989) y Marcia (1980), en sus investigaciones señalan que la una fuerte identificación guarda relación con el locus de control interno, debido a que el adolescente se siente más seguro al tomar decisiones y hacerse responsable de las consecuencias de las mismas. Además, este resultado guarda coherencia con la correlación altamente significativa, indirecta y de magnitud pequeña entre el factor identificación y la dimensión suerte para ambas poblaciones; puesto que, los estudiantes que se sienten seguros de su identidad étnica no tienen necesidad de confiar en que el azar los beneficiará o perjudicará en los resultados que obtengan, porque ellos tienen el control sobre sus vivencias (Phinney, 2006).

En cuanto al factor exploración, este guarda correlación altamente significativa, directa y de magnitud pequeña con la dimensión contingencia e indefensión solo en el caso de los estudiantes locales; lo que significa que ellos en su proceso de incrementar sus conocimientos sobre la historia de su etnia y manifestaciones culturales, han derivado en dos posturas, la primera es que pueden emprender acciones para transformar su grupo y que este sea mejor valorado en sociedad o pasarse a un grupo con valoración más positiva; esto se explica con el concepto de ‘movilidad social’, propuesto por Tajfel y Turner (1986), respecto a la capacidad que tienen los miembros de un grupo para arribar a la valoración positiva de su identidad, mediante el esfuerzo y la dedicación personal. La segunda postura incrementa en los estudiantes su expectativa de indefensión; es decir, luego de profundizar su información sobre

la historia de su origen étnico, se sienten desprotegidos, desvalorados y limitados en el contexto histórico-nacional; esto es explicado por las afirmaciones de Portocarrero (2007), quien señala que aunque frente a la ley todas las personas deben ser iguales, en la práctica la sociedad peruana rechaza las características que identifican a una persona como proveniente del ande.

Finalmente, el factor exploración guarda correlación significativa, directa y de magnitud pequeña con la dimensión indefensión en el caso de los estudiantes foráneos; de lo cual se infiere que ellos también al conocer más sobre la historia de su etnia, sienten que su accionar está limitado por la intervención de otras personas con mayor poder que se ubican en categorías sociales mejor favorecidas. Esto es explicado por Tajfel y Turner (1986), quienes señalan que las minorías en contextos multiculturales se reconocen como ‘de segunda clase’ y esta percepción los aleja de emprender acciones para modificar su realidad.

Realizado el análisis correlacional general, se procede a estudiar con mayor detalle los resultados de este tipo y se empieza por aceptar la hipótesis específica que enuncia la existencia de correlación altamente significativa, directa y de magnitud moderada entre el factor identificación y la dimensión contingencia en estudiantes locales y foráneos, lo cual indica que a mayor conformidad con la categoría étnica en la cual se ubican los estudiantes a través del vínculo afectivo positivo con su grupo étnico, expresión de orgullo sobre la historia y manifestaciones culturales e interrelación adaptativa con los miembros de grupos diferentes al propio; es mayor la percepción de ejercer control sobre sus actos y las consecuencias en su vida privada, el sentido de responsabilidad sobre los resultados que obtienen y la motivación por continuar esforzándose en superar los retos que se les presenten. Sobre ello, Phinney (1990), afirma que la identificación étnica segura y estable facilita que la persona acepte sus diferencias culturales con los otros grupos, favoreciendo la integración, haciéndola socialmente más competente y orientando su atención a cumplir con sus objetivos ideológicos, educativos y laborales, convirtiéndola en artífice de sus éxitos y fracasos. Este resultado coinciden con García y Corral (2010), quienes estudiaron la relación entre la identidad social y el locus de control interno en ciudadanos pobres sureños del estado de Nuevo León – México, encontrado una relación causal positiva entre el orgullo que experimentan estas personas por su filiación con su grupo social y la creencia de ejercer control sobre lo que les sucede, siendo ellos capaces de transformar su realidad; para los autores esto se explica porque una fuerte identificación social o grupal es capaz de modelar otras características psicológicas como el locus de control.

Se rechaza la hipótesis que afirma la existencia de correlación significativa entre el factor identificación y la dimensión indefensión en estudiantes locales y foráneos; por lo cual se entiende que cuando los estudiantes se identifican positivamente con su grupo étnico manifestando satisfacción por sus raíces, historia y tradiciones, sin experimentar vergüenza ni temor a ser discriminados, no guarda relación con la creencia de que no importa lo que hagan ni cuanto se esfuercen para alcanzar sus metas porque el entorno es corrupto y las personas con mayor autoridad como los docentes, policía, autoridades universitarias, locales, regionales y nacionales, siempre interfieren para manipular los procesos y afectar los resultados. Al respecto, Phinney (1990), señala que el valor de la identificación depende del significado que la persona le atribuye, cuando este es positivo le otorga seguridad al individuo para expresar su identidad y desenvolverse libremente en sociedad; además, tomando en cuenta lo dicho por Marcia (1988), la identificación en los adolescentes tardíos se va consolidando en los estadios moratorio y de logro, los cuales en varios estudios realizados por este autor, solo se relacionan directamente con el locus de control interno. Asimismo, Palenzuela (1988), rescata que el locus de control debe ser entendido como una cognición que cambia adaptativamente de acuerdo a las experiencias que atraviesa la persona. Este resultado coincide con Verdugo-Lucero et al. (2017), quien estudió los factores que contribuyen al logro de una identidad firme en universitarios, reportando que el locus de control externo representa un área de conflicto para desarrollar e integrar la identidad debido a que en algunos aspectos la persona puede sentirse segura con quien es, sus decisiones y comportamiento; sin embargo, siempre surgen conflictos de los episodios que la persona vive haciendo que disminuya la percepción de control que puede ejercer para transformar su realidad.

Se acepta la hipótesis específica que señala la existencia de correlación altamente significativa, indirecta y de magnitud pequeña entre el factor identificación étnica y la dimensión suerte en estudiantes locales y foráneos; lo cual demuestra que, a mayor identificación positiva de los estudiantes con su etnia reflejada en las manifestaciones de orgullo por el origen étnico, el compromiso con el desarrollo del grupo y el respeto hacia los miembros de otras etnias; es menor la creencia de confiar en el azar para alcanzar objetivos y sentirse favorecidos por la suerte cuando obtienen lo que desean, contribuyendo a que el locus de control se internalice y asuman mayor responsabilidad sobre sus actos. En este sentido, Tajfel (1974), señala que el objetivo principal de lograr una adecuada identificación es incrementar la valoración positiva del sí mismo; por lo cual, según Phinney (1989) y Marcia (1980), el adolescente se siente más seguro de llevar a cabo elecciones sobre las creencias que

tiene, prefiriendo las internas de tipo racional, y deja de lado las que se originan en el azar, la suerte o superstición por limitar su comportamiento. Estas afirmaciones son sostenidas por Aguiar y De Francisco (2007), quienes manifiestan que una identidad social estable motiva a que la persona actúe sobre su medio y exprese quién es a través de actos cuyo origen es interno.

Se acepta parcialmente la hipótesis específica que señala la existencia de correlación altamente significativa, directa y de magnitud pequeña entre el factor exploración étnica y la dimensión contingencia en estudiantes locales y foráneos; por lo cual se infiere que solo en el caso de los estudiantes locales, a mayor profundización de los conocimientos sobre el grupo étnico, presentarse públicamente sin temor como miembro de su etnia, además de practicar libremente sus tradiciones y costumbres; mayor es la creencia en sentirse autores de sus logros, reconocer que los resultados obtenidos siempre se deben al grado de esfuerzo y dedicación que disponen en la realización de sus actividades y aumento de las posibilidades de éxito en el ámbito académico, laboral, familiar y social. En cuanto a ello, la exploración permite a los estudiantes evaluar a su grupo y de acuerdo a Tajfel y Turner (1986), si esta evaluación es negativa, la persona puede recurrir a la ‘movilidad social’ para pasarse a otro grupo de mejor valoración o para transformar su propio grupo para que en la reevaluación obtenga mejores resultados; así, cualquiera de estas opciones implica que la persona ejerza control para modificar su realidad pues debe generar estrategias y trabajar duro para conseguir su objetivo. Asimismo, Phinney (1990), señala que la acción de trasladarse es posible siempre y cuando haya similitud racial entre los miembros de los grupos; en este caso, el mestizaje peruano contribuye a que los estudiantes locales consideren que pueden obtener lo que desean porque otros peruanos de éxito con características fenotípicas similares lo han logrado.

Además, en el caso de los estudiantes foráneos no se encontró relación entre explorar más para conocer sobre la historia del grupo étnico e involucrarse en actividades culturales con la percepción de ejercer control sobre sus acciones y resultados que obtienen. En cuanto a esto, Tajfel y Turner (1986), explican que las minorías se convierten en grupos subordinados y cuando los miembros realizan la evaluación grupal, en este caso a través de la exploración, se reconocen como de ‘segunda clase’; por lo cual, basándose en la historia grupal, los estudiantes foráneos no se sentirían motivados a emprender acciones para modificar su realidad. En esta línea de pensamiento, Mendoza (2015), sostiene que las diferencias culturales marcadas por el racismo limitan la ‘movilidad social’ y que aún en la actualidad importa el lugar de origen, centro de estudios y tipo de profesión para alcanzar ‘mayor status’ social.

Se acepta la hipótesis específica que afirma la existencia de correlación altamente significativa, directa y de magnitud pequeña entre el factor exploración étnica y la dimensión indefensión en estudiantes locales y solo significativa con las mismas características para los estudiantes foráneos; esto significa que a medida que los miembros de ambas poblaciones dedican tiempo para incrementar sus conocimientos sobre su historia, tradiciones y costumbres étnicas, analizan de qué manera pertenecer a su etnia afecta sus vidas; dando lugar al incremento de la creencia en que las personas con mayor autoridad y poder manipulan los resultados que siguen a sus acciones, concluyendo en que no importa el esfuerzo ni la lucha que realicen, su entorno social está corrompido. Para comprender estos resultados es necesario mirar el historial del racismo en el Perú y reconocer que este ya no se basa en las diferencias fenotípicas sino en las culturales (Mendoza, 2015), para Portocarrero (2007), actualmente en teoría ‘todos somos iguales ante la ley’, pero la realidad indica que aún son mal vistas las características que identifican a una persona andina, tales como el aspecto físico, el idioma materno, lugar de origen, costumbres, etc. Además, Seligman (1975, citado en García-Vega, 2010), refiere que no es necesario que una persona experimente casos de indefensión, basta con la sola creencia de que puede sucederle, una vez instalada esta percepción se desarrollarán más pensamientos negativos que contribuyen a que la persona se sienta incapaz de aprender y de retomar el control; en este sentido, la información que descubren los estudiantes en su exploración étnica, guarda un valor psicológico negativo que alimenta la creencia de indefensión y limita su comportamiento social. Estos resultados coinciden con García y García (2011), quienes estudiaron el locus de control y tradicionalismo en pobladores de Guanajuato – México, reportando que aquellas personas con tendencia al tradicionalismo se caracterizan por poseer un locus de control externo, que se explica porque la cultura tradicional mexicana transmite a las personas obediencia y mayor valor a las opiniones de otros, características que contribuyen a la externalidad del locus de control.

Se rechaza la hipótesis específica que enuncia la existencia de correlación significativa entre el factor exploración étnica y la dimensión suerte en estudiantes locales y foráneos; al no encontrarse correspondencia entre el incremento de conocimientos sobre la etnia y difusión de las manifestaciones culturales, con la creencia de que el azar influye en todos los acontecimientos que experimentan y los resultados favorables o no que obtienen. De acuerdo Phinney (2006), la exploración depende de la iniciativa que tenga la persona y no de hechos fortuitos, para buscar información y vivir experiencias que lo acerquen a su cultura étnica, dentro de las actividades que puede realizar se encuentra la revisión bibliográfica, conversar

con otras personas sobre su etnia y participar de eventos culturales donde incremente sus conocimientos y practique libremente sus tradiciones y costumbres; por lo cual, se entiende que este comportamiento parte del interés personal del individuo y no de factores externos como el azar.

**CAPÍTULO V**

**CONCLUSIONES Y**

**RECOMENDACIONES**



## 5.1. Conclusiones

- La mayoría de los estudiantes locales se ubican en el estadio difuso de identidad étnica con un porcentaje de 37.4%.
- La mayoría de los estudiantes foráneos se ubican en el estadio de logro de identidad étnica, siendo el porcentaje de 38.7%.
- La dimensión de locus de control predominante es de contingencia en estudiantes locales y foráneos, con porcentajes de 51.1% y 39.8% respectivamente.
- Se evidencia diferencia altamente significativa en el factor identificación de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos.
- Se evidencia diferencia significativa en el factor exploración de identidad étnica entre estudiantes locales y foráneos.
- Se evidencia diferencias altamente significativas en las dimensiones indefensión y suerte de locus de control entre estudiantes locales y foráneos.
- Se evidencia correlación altamente significativa, directa y de magnitud moderada entre el factor identificación y la dimensión contingencia en estudiantes locales y foráneos.
- Se evidencia correlación altamente significativa, inversa y de magnitud pequeña entre el factor identificación y la dimensión suerte en estudiantes locales y foráneos.
- Se evidencia correlación altamente significativa, directa y de magnitud pequeña entre el factor exploración y las dimensiones contingencia e indefensión en los estudiantes locales.
- Se evidencia correlación significativa, directa y de magnitud pequeña entre el factor exploración y la dimensión indefensión en los estudiantes foráneos.

## 5.2. Recomendaciones

- Informar los resultados hallados a las autoridades de la universidad para que emprendan acciones sobre las variables de estudio con la finalidad de beneficiar a los estudiantes.
- Elaborar, implementar y ejecutar programas de desarrollo de la identidad étnica orientados a los estudiantes de primer ciclo con la finalidad de favorecer la integración cultural.
- Realizar talleres en los que se dé a conocer las características de estudiantes exitosos con un locus de control interno, así como estrategias para internalizar el locus de control, con el objetivo de motivar a los estudiantes a ser más responsables en sus actividades académicas y no dejar al azar su formación profesional.
- Implementar el curso de Identidad Regional y Nacional en los planes de estudio de todas las carreras profesionales, con el fin de incrementar los conocimientos de los estudiantes sobre la riqueza cultural de su origen étnico y motivarlos a practicar libremente sus manifestaciones culturales.
- Realizar actividades culturales que promuevan la difusión de prácticas tradicionales de las diferentes comunidades étnicas del callejón de Huaylas y la zona de los Conchucos, focalizando el mensaje en los beneficios y responsabilidades que involucra el ser heredero de la riqueza cultural de la sierra de Ancash.
- Ofrecer charlas de inducción a la vida universitaria que aborden temas como el autoconcepto, manejo del tiempo, amistades positivas, alimentación adecuada, independencia de la familia de origen, entre otros; con la finalidad de mejorar la adaptación al contexto universitario.
- Capacitar a los docentes en comunicación asertiva y relaciones interpersonales positivas con los alumnos para disminuir la percepción de trato autoritario de los docentes hacia los alumnos.

# **CAPÍTULO VI**

## **REFERENCIAS Y ANEXOS**

## 6.1. Referencias

- Abrams, D., Hogg, M. (Eds.) (1990). *Social identity theory: constructive and critical advances*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Aguiar, F., De Francisco, A. (2007). Siete tesis sobre racionalidad, identidad y acción colectiva. *Revista Internacional de Sociología*, 46. 63-86.
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Universidad de Oviedo Publicaciones. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8474689821>
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Andujo, E. (1988). Ethnic identity of transethnically adopted hispanic adolescents. *Social Work*, 33. 531 – 535.
- Aravena, A. (2007). Identidades indígenas urbanas en el tercer milenio: identidades étnicas, identidades políticas de los mapuche-warriche de Santiago de Chile. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Ed.), *Migraciones Indígenas en las Américas*. (pp. 43-58). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Arellano, J. (2011). *Identidad Social y Bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Ashmore, R., Deaux, K., McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130. 80-114.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barth, F. (1969). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berry, J., Trimble, J., Olmedo, E. (1986). The assessment of acculturation. In W. J. Lonner & J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (291-324). London: Sage.
- Caal, R. (2013). *La pérdida de la identidad cultural incide en la condición de vida* (Tesis de pregrado). Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

- Callirgos, J. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo. Aportes para la educación intercultural bilingüe*. Perú: Care.
- Carlson, J., Jané, M. (2001). Salud mental infanto-juvenil en inmigrantes. *Psiquiatría*. 1 – 3.
- Carrillo, C., Díaz, D. (2016). Desarrollo del locus de control en las etapas de la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39. 27-33.
- Carrillo, J. (2005). *Proceso de adaptación sociocultural de los estudiantes universitarios indígenas de origen quechua en la UNSAAC*. Perú: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación
- Cobano – Delgado, V., Llorent – Vaquero, M. (2017). Identidad cultural del alumnado marroquí: estado de la cuestión en los centros de educación secundaria públicos de Andalucía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29. 81 – 96. DOI: 10.7179/PSRI\_2017.29.06
- Cohen, D., Odhiambo, E. (1992). *Burying SM: The politics of knowledge and the sociology of power in Africa*. Pearson Education. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=043508061X>
- Cohen, E. (2004). Components and symbols of ethnic identity: a case study in informal education and identity formation in diaspora. *Applied psychology: an international review*, 53. 87-112.
- Condori, D., Carpio, S. (2013). *Locus de control y satisfacción familiar en estudiantes preuniversitarios* (Tesis de Pregrado). Universidad Católica de Santa María. Perú.
- Congreso de la República del Perú (2009). Controversia en delimitación marítima entre Chile y el Perú. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con\\_uibd.nsf/FED56AF64DBCD1030525756F0071021B/\\$FILE/2007controversia\\_peru\\_chile.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con_uibd.nsf/FED56AF64DBCD1030525756F0071021B/$FILE/2007controversia_peru_chile.pdf)
- Cuadrado, E., Taberner, C. (2012). *Variables disposicionales socioculturales y de adaptación psicosocial como predictores longitudinales del estrés de aculturación en adolescentes*.

Argentina: Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780395.pdf>

De Castro, S. (2012). *Dimensões de personalidade, motivação de realização e expectativas de controle em jovens empreendedores brasileiros* (Tesis Doctoral). Universidad de León. España.

De Grande, P. (2013). Redes personales y locus de control en centros urbanos de la Argentina. *Revista de Psicología*, 31. 315 – 348.

De La Mora, J. (2003). *Psicología del aprendizaje*. México D.F., México: Editorial Progreso, S.A.

Díaz, L., Andrade, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista interamericana de psicología*, 18. 21 – 33.

El Comercio (20-11-2015). Universidades con más presupuesto e investigadas por corrupción. *Diario El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/peru/universidades-presupuesto-e-investigadas-corrupcion-244681>

Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B. (1999). *Social identity: context commitment and content*. Oxford, England: Blackwell Publishers.

Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completado*. México: Editorial Paidós.

Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9682318146>

Estévez, J. (2015). La cuestión kurda a raíz del conflicto con Daesh en Siria e Irak. *Análisis GESI*, 20. 1-38. Recuperado de <http://www.ugr.es/~gesi/analisis/20-2015.pdf>

Friedlander, M., Friedman, M., Miller, M., Ellis, M., Friedlander, L., Mikhaylov, V. (2010). Introducing a brief measure of cultural and religious identification. In American Jewish identity. *Journal of Counseling Psychology*, 5. 345 – 360.

Galindo, O., Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en psicología latinoamericana*, 30. 381 – 407.

- García – Campos, T., García – Barragán, L. (2011). Locus de control y tradicionalismo en el estado de Guanajuato, México. *Revista de Psicología Iberoamericana*, 29. 72 – 79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133920896008.pdf>
- García, C., Corral, V. (2010). Identidad social y el locus de control interno en habitantes pobres del sur de Nuevo León, México. *Revista de Psicología Social*, 25. 231 – 239.
- García, J., Sanz, C. (2002). Salud mental en inmigrantes: el nuevo desafío. *Revista Medicina Clínica*. 137 – 191.
- García-Vega, L. (2010). *Análisis psicohistórico de la obra de Martín E. P. Seligman*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Gómez, A. (2006). Sí mismo e identidad social. En Gómez, A., Gaviria, E., Fernández, I. (Eds.), *Psicología social* (pp. 231-295). España: Sanz y Torres.
- Gómez, A., Valdés, R. (1994). El locus de control en el sexo femenino y su influencia en la deserción escolar universitaria. *La Psicología Social en México*, 5. 424 – 430.
- Gómez, M. (2010). *Yo y los otros: El desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes de origen latinoamericano que residen en Estados Unidos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Góngora, E., Reyes, I. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el locus de control. *La Psicología Social en México*, 8. 165 – 172.
- Gonzales, R., Haye, A. (2015). Alteración del concepto de etnicidad desde la experiencia de las tejedoras mapuche del sur de Chile. *Psicología USP*, 26. 441-452.
- González, V. (2006). El duelo migratorio. *Revista Trabajo Social*, 7. 77 – 97.
- González, E. (2004). Los señoríos Chancas: historia, mitos y leyendas. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 31. 67 – 84.
- González, J. (2012). El vicario Luis Silva Lezaeta y el proceso de “Chilenización” en el norte grande: las experiencias de Antofagasta y Tarapacá. 1882-1897. *Tiempo Histórico*, 5. 55-69. Recuperado de <file:///D:/Descargas/Dialnet-ElVicarioLuisSilvaLezaetaYElProcesoDeChilenizacion-4679506.pdf>

- Guitart, M., Rivas, M., Pérez, M. (2011). Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas, México). *Revista Colombiana de Psicología*, 14. 99 – 108.
- Halpert, R., Hill, R. (2011). *28 Measures of locus of control*. New Jersey: Will to power press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Editorial El Manual Moderno, S.A
- Hogg, M., Abrams, D. (1988). *Social Identification: A social psychogy of intergroup relation and group process*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Holguín, O. (1999). Historia y proceso de la identidad de Perú, el proceso político – social y la creación del estado. *Revista Araucaria*, 1. 151 – 169.
- Hovey, J., Magaña, C. (2002). Cognitive, affective, and pshysiological expressions of anxiety symptomatology among Mexican migrant farmworkers: Predictors and generational differences. *Community Mental Health Journal*, 38. 223 – 237.
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17. 88 – 93.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). *Migraciones internas en el Perú a nivel departamental*. Perú. Recuperado de [http://www.oimperu.org/sites/default/files/Documentos/20-03-2017\\_Publicaci%C3%B3n%20Migracion%20Interna%20por%20Departamentos%202015\\_OIM.pdf](http://www.oimperu.org/sites/default/files/Documentos/20-03-2017_Publicaci%C3%B3n%20Migracion%20Interna%20por%20Departamentos%202015_OIM.pdf)
- IPSOS (2013). *VIII Encuesta Nacional sobre percepciones de la corrupción en el Perú*. Recuperado de <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/07/VIII-Encuesta-20131.pdf>
- Ivancevich, J., Konopaske, R., Matteson, M. (2006). *Comportamiento organizacional*. México: McGraw-Hill.



- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: toward a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Key, S. (2002). Perceived managerial discretion: An analysis of individual ethical intentions. *Journal of Managerial*, 14.
- Kline, R. (2016) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. Division of Guilford Publications, Inc.
- La República (02-05-2017). Entre 2007 y 2016, Áncash perdió S/ 200 millones por corrupción. *Diario La República*. Recuperado de <https://larepublica.pe/politica/1037372-entre-2007-y-2016-Ancash-perdio-s-200-millones-por-corrupcion>
- Lara, L. (2012). *Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en adolescentes inmigrantes y no inmigrantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. España.
- Lefcourt, H. (1984). *Research with the locus of control construct: Extensions and limitations*. USA: Academic Press.
- Levenson, H. (1973). *Reliability and validity of the I, P, and C scales-A multidimensional view of locus of control*. Montreal: Symposium on Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional.
- Manstead, A., Van der Pligt, J. (1998). Should we expect more from expectancy-value models of attitude and behavior. *Journal of applied social psychology*, 28. 1313 – 1316.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychological* (pp. 159 – 187). New York: Wiley.
- Mayora, C., Fernández, N. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria. Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19. 1 – 23.
- McGhee, P., Crandall, V. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. *Child Development*, 39. 91 – 102.
- Méndez, M. (2006). *El ocultamiento de la Identidad Nacional Nicaragüense*. Universidad de Nacional de Costa Rica. Costa Rica.

- Mendoza, H. (2015). *Racismo complaciente: (I) Lógicas de las representaciones sociales de los peruanos desde la agencia publicitaria* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Mendoza, P. (2014). *Estudio exploratorio en Ayacucho: Atribuciones causales, características socioculturales y rendimiento académico en estudiantes de educación* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Mercado, Y. (2010). *Relación entre motivación e identidad cultural en adolescentes de la ciudad de Puno* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Ministerio de Cultura del Perú (s.f.). *Discriminación y racismo en el Perú*. Recuperado de <http://alertacontraelracismo.pe/sobre-alerta/discriminaci%C3%B3n-en-per%C3%BA>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú (2013). *Encuesta para medir la percepción de la población peruana en relación a los derechos humanos*. Recuperado de [http://observatorioderechoshumanos.minjus.gob.pe/jmla25/index.php/publicaciones/c\\_at\\_view/14-publicaciones/178-minjus/223-encuesta-nacional-en-materia-de-derechos-humanos](http://observatorioderechoshumanos.minjus.gob.pe/jmla25/index.php/publicaciones/c_at_view/14-publicaciones/178-minjus/223-encuesta-nacional-en-materia-de-derechos-humanos)
- Ministerio de Salud (2010). *Salud de las y los Adolescentes Peruanos*. Recuperado de: <ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgsp/MAIS/adolescente/boletin01-2010.pdf>
- Mirels, H. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34. 226 – 228.
- Moncada, J. (2006). *Estadística para Ciencias del Movimiento Humano*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9977679266>
- Morales, P. (12 de abril, 2013) *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*. España: McGraw-Hill

- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9681855175>
- Nehemia, F., Giora, K., Yechiela, R. (1992). Controlling the uncontrollable: Effects off stress on illusory receptions of controllability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 923 – 931.
- Nicholls J., Miller, A. (1984). Development and its discontents: the differentiation of the concept of ability. In Nichols, J. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 3: *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). USA: Press Inc.
- Nunn, G., Nunn, S. (1993). Locus of control and school performance: some implications for teachers. *Education*, 113. 636-640.
- O’Connell, K. (2012). “No voy a ir a la universidad con pollera”. *La negociación de la identidad sociocultural desde la perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Olivares, L (2005). *¿Rurales o urbanos? Aproximación al tipo de identidad existente entre los habitantes del sector rural urbano de Pérez Ossa, Comuna de San Bernardo* (Tesis de Pregrado). Universidad de Santiago de Chile. Chile.
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Desarrollo de la adolescencia*. Recuperado de [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Oros, L. (2005). Locus de control. Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 14. 89 – 98.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. Zubieta, E. (2005). *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Prentice.
- Palenzuela, D. (1987). The expectancy construct within the social learning theories of Rotter and Bandura: A reply to Kirsch’s approach. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2. 437 – 452.

- Palenzuela, D. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, pp. 607 – 629.
- Palenzuela, D. (2013). *Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control Revisada (BEEGC-R): descripción y fundamentación teórica*. Salamanca.
- Palenzuela, D., Prieto, G., Barros, A., Almeida, L. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control. *Revista Portuguesa de Educación*, 10. 75 – 96.
- Palma, M. (03-03-2018). Áncash ocupa el tercer lugar en el ranking nacional de corrupción. *Áncash Noticias*. Recuperado de <http://www.ancashnoticias.com/2018/03/03/ancash-2-mil-513-funcionarios-procesados-actos-corrupcion/>
- Palomar, J., Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista interamericana de psicología*, 38. 225 – 240.
- Penhall, A. (2001). *Rotter's locus of control scale*. University of Ballarat.
- Peña, G., Cañoto, Y., Santalla, Z. (2006). *Una introducción a la psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, R., Galán, A., Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: Editorial UNED. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8471978946>
- Peris, R., Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10. 26-27.
- Petrosino, A. (1998). *The use of reflection and revision in hands-on experimental activities by at-risk children* (Tesis doctoral). Vanderbilt University. Estados Unidos.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9. 34-49
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108. 499-514.

- Phinney, J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development. In Bernal, M., Knight, G. (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61 - 79). Albany, NY: State University of New York Press.
- Phinney, J. (2003). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. In Arnett, J., Tanner, J. (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 117-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J., Ong, A. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*. 54. 271 – 281.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1975). *The original of the idea of chance in children*. USA: Norton.
- Pimienta, M. (2011). *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología de la Universidad de la República* (tesis de maestría). Universidad de la República de Uruguay. Uruguay.
- Pluchino, A., Biondo, E., Rapisarda, A. (2018). Talent vs. luck: the role of randomness in success and failure. *Cornell University Library*.
- Polaino, A., Del Pozo, A. (2003). El desarrollo de la personalidad en el niño y adolescente. En Polaino, A., Cabanyes, J., Del Pozo, A. (Eds.) *Fundamentos de psicología de la personalidad*. (53-78). España: Ediciones Rialp, S.A. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8432134686>
- Ponce, M. (2015). *Desarrollo Moral del Adolescente*. Escuela del Ministerio Público de la República del Perú. Recuperado de [https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/3962\\_03ponce.pdf](https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/3962_03ponce.pdf)
- Portes, A., Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portocarrero, G. (2007). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Editorial del Congreso del Perú.
- Prada, R. (2006). *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. Bogota, Colombia: Sociedad de San Pablo.

- Prawat, R., Byers, L., Durán, W. (1981). Attitude development in american and venezuelan schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 115. 149 – 158.
- Robert, E., Phinney, J., Masse, L., Chen, R., Roberts, C. y Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19. 301 – 322.
- Robles, R. (2002). *Legislación peruana sobre comunidades campesinas*. Perú: UNMSM. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9972923916>
- Rodríguez, J., Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005: Un estudio comparativo con perspectiva global basada en siete países*. Chile: United Nations Publications. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9213232349>
- Rojas, N. (2011). Mañana más tarde, quiero ser y hacer algo. Del campo a la universidad, trayectorias del estudiante Hatun Ñan. En *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad* (pp. 151 - 262). Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Caminos-de-interculturalidad-PARA-WEB.pdf>
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs General and Applied*, 80. 1 – 28
- Rotter, J. (1990). Internal versus external control of reinforcement, A case history of a variable. *American Psychological Association*, 45. 489 – 493.
- Sánchez, A. (2015). *Migraciones internas en el Perú*. Lima, Perú: Organización Internacional para las Migraciones.
- Sánchez, A. (2016). Culturalismo liberal y multiculturalidad en el Perú, reflexiones desde la teoría política de Will Kymlicka. *Vox Juris*, 32. 55 – 63.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú: Business Support Aneth S.R.L.
- Scandroglio, B., López, J., San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20. 80 – 89.

- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. USA: Freeman.
- Simic, V. (1977). Some theoretical and methodological problems in the study of ethnic identity: A cross-cultural perspective. *New York Academy of Sciences: Annals*, 285. 32 – 42.
- Smith, V. (2002). Aportes a la Comprensión de la identidad en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Ciencias Sociales*, 96. 71 – 82.
- Smith, V. (2002). La escala de identidad étnica multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología*, 18. 47 – 67.
- Stoll, G. (2012). Motivos identitarios y construcción de la identidad en B-Boys (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Sulmont, D. (2005). *Encuesta nacional sobre exclusión y discriminación social. Informe final de análisis de resultados*. Lima: Demus, Centro de Estudios para la Defensa y los Derechos de la Mujer. Mimeo.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y Categorías sociales: Estudios de Psicología Social*. España: Herder.
- Tajfel, H., Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations* (pp. 7 – 24). Chicago: Nelson – Hall.
- Timmerman, M. (2005). *Factor analysis*. Recuperado de <http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf>
- Tolman, E. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts

- UNICEF (2011). *La adolescencia. Una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Valdivia, G. (2017). *Bienestar psicológico e identidad sociocultural en grupos de educación superior de procedencia rural y urbana en el Cusco* (tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú
- Varese, S. (2016). La cultura del migrante indígena: Rutas y travesías. En Sanz, N., Valenzuela, J. (Eds.), *Migración y cultura*. UNESCO Publishing. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9233000540>
- Vásquez, H. (2003). *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Editorial Biblos. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9789507862625>
- Velasco, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. UNAM. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9789703211241>
- Vélaz, J. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: España. Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Ventura, J. y Caycho, T. (2017) El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15. 625 – 627.
- Vera, J., Robles, J. (2010). Condiciones de vida psicosociales de niños migrantes en el noroeste de México. *Civitas*, 10. 345 – 365.
- Verdugo, J., Guzmán, J., Moy, N., Montes, R., Márquez, C. (2017). Diseño y validación de la escala de desarrollo de la identidad en jóvenes universitarios – EDIJU. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40. 67-75.
- Vicente, D. (2015). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en los alumnos en escuelas de negocios* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.



Visdómine-Lozano, J., Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6. 729 – 751.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9702607159>

## 6.2. Anexos

### ANEXO 1

**Tabla 8**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de las puntuaciones en la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en estudiantes universitarios de Huaraz.*

---

|                | <b>Z de K-S</b> | <b>Sig.(p)</b> |
|----------------|-----------------|----------------|
| Identificación | ,087            | ,000 **        |
| Exploración    | ,121            | ,000 **        |

---

*Nota:*

KS: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov

\*\*p< .01

En la Tabla 8, se muestra que según la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov, la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios de Huaraz en las dimensiones: Identificación y exploración de la Escala de Identidad étnica multigrupo en estudiantes universitarios de Huaraz, presentan diferencia altamente significativa ( $p<.01$ ), con la distribución normal.

## ANEXO 2

**Tabla 9**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de las puntuaciones en la Escala de Expectativas de Locus de Control en estudiantes universitarios de Huaraz.*

---

|              | <b>Z de K-S</b> | <b>Sig.(p)</b> |
|--------------|-----------------|----------------|
| Contingencia | ,186            | ,000 **        |
| Indefensión  | ,087            | ,000 **        |
| Suerte       | ,121            | ,000 **        |

---

*Nota:*

KS: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov

\*\*p< .01

En la Tabla 9, se muestra que según la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov, la distribución de las puntuaciones obtenidas en la Escala expectativas generalizadas de control en estudiantes universitarios de Huaraz, por estudiantes participantes en la investigación, presentan diferencia altamente significativa ( $p<.01$ ), con la distribución normal, en las dimensiones: Contingencia, indefensión y suerte. De los resultados obtenidos se establece que para el proceso estadístico de evaluación de la correlación entre las variables en estudio se usaría el coeficiente de correlación de Spearman; y para la comparación de las referidas variables se usaría la prueba U de Mann-Whitney.

### ANEXO 3

**Tabla 10**

*Confiabilidad de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en estudiantes universitarios de Huaraz.*

|                | $\omega$ | N |
|----------------|----------|---|
| Identificación | .94      | 7 |
| Exploración    | .78      | 5 |

*Nota*

$\omega$ : Coeficiente Omega; N: Número de Ítems

En la tabla 10, se visualizan los valores del coeficiente de confiabilidad omega de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en estudiantes universitarios de Huaraz; evidenciando que en la dimensión identificación étnica la confiabilidad es elevada con un índice de .94; asimismo, en la dimensión exploración étnica la confiabilidad es respetable con un índice de .78.

## ANEXO 4

**Tabla 11**

*Confiabilidad de la Escala de Expectativas de Locus de Control en estudiantes universitarios de Huaraz.*

|              | $\omega$ | N |
|--------------|----------|---|
| Contingencia | .94      | 4 |
| Indefensión  | .82      | 4 |
| Suerte       | .89      | 4 |

*Nota*

$\omega$ : Coeficiente Omega; N: Número de Ítems

En la Tabla 11, se evidencia el valor de los coeficientes de confiabilidad Omega de la Escala de Expectativas de Locus de Control en estudiantes universitarios de Huaraz; observando que en la dimensión contingencia la confiabilidad es elevada mostrando un índice de .94; en la dimensión Indefensión la confiabilidad es elevada con un índice de .82, y en la dimensión suerte la confiabilidad es elevada con un índice de .89.

## ANEXO 5

**Tabla 12**

*Evaluación de ítems a través del análisis factorial exploratorio de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en los estudiantes universitarios de Huaraz.*

| Ítem    | Identificación | Exploración |
|---------|----------------|-------------|
| Ítem 12 | 0.86           |             |
| Ítem 11 | 0.80           |             |
| Ítem 3  | 0.73           |             |
| Ítem 5  | 0.80           |             |
| Ítem 6  | 0.84           |             |
| Ítem 7  | 0.83           |             |
| Ítem 9  | 0.86           |             |
| Ítem 1  |                | 0.67        |
| Ítem 2  |                | 0.56        |
| Ítem 4  |                | 0.40        |
| Ítem 8  |                | 0.79        |
| Ítem 10 |                | 0.76        |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la Tabla 12 se muestran los resultados del análisis factorial exploratorio de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo, se observa que los ítems son válidos por tener relevancia práctica debido a que sus valores son superiores a .30.

## ANEXO 6

**Tabla 13**

*Evaluación de ítems a través del análisis factorial exploratorio de la Escala de Expectativas de Locus de Control en los estudiantes universitarios de Huaraz.*

| Variable | Suerte | Indefensión | Contingencia |
|----------|--------|-------------|--------------|
| Ítem3    | 0.77   |             |              |
| Ítem6    | 0.85   |             |              |
| Ítem9    | 0.82   |             |              |
| Ítem12   | 0.83   |             |              |
| Ítem2    |        | 0.63        |              |
| Ítem5    |        | 0.79        |              |
| Ítem8    |        | 0.70        |              |
| Ítem11   |        | 0.76        |              |
| Ítem1    |        |             | 0.92         |
| Ítem4    |        |             | 0.87         |
| Ítem7    |        |             | 0.84         |
| Ítem10   |        |             | 0.94         |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la Tabla 13 se muestran los resultados del análisis factorial exploratorio de la Escala de Expectativas de Locus de Control, los ítems son válidos por tener relevancia práctica debido a que sus valores son superiores a .30.

## ANEXO 7

**Tabla 14**

*Resultados del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en los estudiantes universitarios de Huaraz.*

| Índices de Ajuste         |                            | Resultados AFC |
|---------------------------|----------------------------|----------------|
| <b>Ajuste absoluto</b>    |                            |                |
| <b>X<sup>2</sup></b>      | Ji cuadrado                | 383.545        |
| <b>gl</b>                 | Grados de libertad         | 53             |
| <b>GFI</b>                | Índice de bondad de ajuste | 0.912          |
| <b>SRMR</b>               |                            | 0.032          |
| <b>Ajuste Comparativo</b> |                            |                |
| <b>CFI</b>                |                            | 0.938          |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la Tabla 14 se observan los resultados del análisis factorial confirmatorio, los valores de los índices de ajuste absoluto son  $GFI = .912$  ( $.95 \leq GFI \leq 1.00$ ) y  $SRMR = .032$  ( $.0 \leq SRMR \leq .05$ ); además, el valor del índice de ajuste comparativo es  $CFI = .938$  ( $.97 \leq GFI \leq 1.00$ ). Estos valores verifican la ausencia de sesgo en las respuestas proporcionadas por la muestra de estudio al contestar la Escala de Identidad Étnica Multigrupo.



## ANEXO 8

**Tabla 15**

*Resultados del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Expectativas de Locus de Control en los estudiantes universitarios de Huaraz.*

| Índices de Ajuste         |                            | Resultados AFC |
|---------------------------|----------------------------|----------------|
| <b>Ajuste absoluto</b>    |                            |                |
| <b>X<sup>2</sup></b>      | Ji cuadrado                | 204.16         |
| <b>gl</b>                 | Grados de libertad         | 51             |
| <b>GFI</b>                | Índice de bondad de ajuste | 0.95           |
| <b>RSMEA</b>              |                            | 0.066          |
| <b>Ajuste Comparativo</b> |                            |                |
| <b>CFI</b>                |                            | 0.972          |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la Tabla 15 se observan los resultados del análisis factorial confirmatorio, los valores de los índices de ajuste absoluto son  $GFI = .95$  ( $.95 \leq GFI \leq 1.00$ ) y  $RSMEA = .066$  ( $.0 \leq RSMEA \leq .05$ ); además, el valor del índice de ajuste comparativo es  $CFI = .972$  ( $.97 \leq GFI \leq 1.00$ ). Estos valores verifican la ausencia de sesgo en las respuestas proporcionadas por la muestra de estudio al contestar la Escala de Expectativas de Locus de Control.

## ANEXO 9

**Tabla 16**

*Resultados del Cuestionario para Estudiantes Ingresantes 2017-01*

| Características sociodemográficas |                          |        | Locales (n = 278) |      | Foráneos (n = 191) |      |
|-----------------------------------|--------------------------|--------|-------------------|------|--------------------|------|
|                                   |                          |        | F                 | %    | f                  | %    |
| Género                            | M                        |        | 128               | 46   | 101                | 52.9 |
|                                   | F                        |        | 150               | 54   | 90                 | 47.1 |
| Idioma                            | Español; Español y otros |        | 254               | 91.4 | 120                | 62.8 |
|                                   | Español y Quechua;       |        | 24                | 8.6  | 71                 | 37.2 |
|                                   | Español, Quechua y otros |        |                   |      |                    |      |
| Edad                              | 16                       |        | 21                | 7.5  | 7                  | 3.6  |
|                                   | 17                       |        | 93                | 33.5 | 60                 | 31.4 |
|                                   | 18                       |        | 107               | 38.5 | 83                 | 43.5 |
|                                   | 19                       |        | 57                | 20.5 | 41                 | 21.5 |
| Lugar de residencia               | 2015                     | Huaraz | 240               | 86.3 | 131                | 68.6 |
|                                   |                          | Otros  | 38                | 13.7 | 60                 | 31.4 |
|                                   | 2016                     | Huaraz | 233               | 83.8 | 81                 | 42.4 |
|                                   |                          | Otros  | 45                | 16.2 | 110                | 57.6 |
|                                   | 2017                     | Huaraz | 240               | 86.3 | 46                 | 24.1 |
|                                   |                          | Otros  | 38                | 13.7 | 145                | 75.9 |

Fuente: datos alcanzados en el estudio.

En la Tabla 16 se muestran los resultados del Cuestionario para Estudiantes Ingresantes del 2017-01, clasificados en locales (278) y foráneos (191). En el caso de los estudiantes locales, 128 (46%) son varones y 150 (54%) son mujeres; en cuanto al idioma, 254 (91.4%) hablan Español y otros idiomas, mientras que solo 24 (8.6%) hablan Español, Quechua y otros idiomas; respecto a los grupos etarios, 21 (7.5%) tienen 16 años, 93 (33.5%) tienen 17 años, 107 (38.5%) tienen 18 años y 57 (20.5%) tienen 19 años; finalmente sobre el lugar de residencia, en el 2015, 240 (86.3%) estuvieron viviendo en Huaraz, mientras que 38 (13.7%) vivieron en otros lugares de la sierra ancashina, en el 2016, 233 (83.8%) vivieron en Huaraz y

45 (16.2%) se encontraban en otros lugares de la sierra ancashina, y en el 2017, 240 (86.3%) vivieron en Huaraz, mientras que 38 (13.7%) vivieron en otros lugares.

Respecto a los estudiantes foráneos, 101 (52.9%) son varones y 90 (47.1%) son mujeres; en cuanto al idioma, 120 (62.8%) hablan Español y otros idiomas, mientras que solo 71 (37.2%) hablan Español, Quechua y otros idiomas; respecto a los grupos etarios, 7 (3.6%) tienen 16 años, 60 (31.4%) tienen 17 años, 83 (43.5%) tienen 18 años y 41 (21.5%) tienen 19 años; finalmente sobre el lugar de residencia, en el 2015, 131 (68.6%) estuvieron viviendo en Huaraz, mientras que 60 (31.4%) vivieron en otros lugares de la sierra ancashina, en el 2016, 81 (42.4%) vivieron en Huaraz y 110 (57.6%) se encontraban en otros lugares de la sierra ancashina, y en el 2017, 46 (24.1%) vivieron en Huaraz, mientras que 145 (75.9%) vivieron en otros lugares.

## ANEXO 10

### CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES INGRESANTES 2017 – 01

1. Edad:
2. Sexo:
3. Idiomas que habla:           Español (   )       Quechua (   )       Otros (   )
4. Lugar de nacimiento:
5. Código de ubigeo:
6. Lugar de residencia en el año 2015:
7. Lugar de residencia en el año 2016:
8. Lugar de residencia en el año 2017:

## ANEXO 11

### BEEGC – 20

**Instrucciones:** A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con algunos aspectos relevantes del comportamiento estudiantil. No hay respuesta mejor que otra, cada uno tiene sus propias opiniones y formas de pensar. Lee cada frase y elija un número como respuesta, según sea tu apreciación de cada afirmación; desde “1” (estás **totalmente en desacuerdo** con la afirmación) hasta “9” (estás **totalmente de acuerdo**).

| 1                                     | 2                              | 3                                   | 4                                  | 5                                     | 6                               | 7                                | 8                           | 9                                  |
|---------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <b>Estoy totalmente en desacuerdo</b> | <b>Estoy muy en desacuerdo</b> | <b>Estoy bastante en desacuerdo</b> | <b>Estoy un poco en desacuerdo</b> | <b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b> | <b>Estoy un poco de acuerdo</b> | <b>Estoy bastante de acuerdo</b> | <b>Estoy muy de acuerdo</b> | <b>Estoy totalmente de acuerdo</b> |

|    |   | <i>Totalmente en desacuerdo →</i> |          |          |          |          |          |          |          |          |
|----|---|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|    |   | <i>Totalmente de acuerdo</i>      |          |          |          |          |          |          |          |          |
|    |   | <i>1</i>                          | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> | <i>9</i> |
| 1. | Lo que yo pueda conseguir en mi vida tendrá mucho que ver con el empeño que yo ponga.         |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 2. | No merece la pena en absoluto esforzarse sin luchar en este mundo, todo está corrompido.      |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 3. | Lo que pueda sucederme en mi vida tendrá que ver con la suerte.                               |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 4. | Dependiendo de cómo yo actúe, así me irá en la vida.  |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 5. | De nada sirve el que yo sea o no competente pues la mayoría de las cosas están amañadas.      |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 6. | Sin la suerte poco se puede conseguir en la vida.   |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 7. | En general, lo que pueda sucederme en mi vida estará en estrecha relación con lo que yo haga. |                                   |          |          |          |          |          |          |          |          |

|     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 8.  | ¡Para qué engañarnos! Lo único que cuenta en esta vida son los “contactos”. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9.  | Para poder conseguir mis metas deberá acompañarme la suerte.                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10. | Si lucho y trabajo duro podré conseguir muchas cosas en la vida.            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. | Nada importa lo que yo valga, todo está manejado por la gente con poder.    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12. | Creo mucho en la influencia de la suerte.                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## ANEXO 12

### MEIM - 12

**Instrucciones:** A continuación, se te presentan algunas oraciones que deseamos respondas según tu primera impresión. Lee cada frase y elije un número como respuesta según tu apreciación de cada afirmación; desde “1” (estás **muy en desacuerdo** con la afirmación en cuestión) hasta “4” (estás **muy de acuerdo**).

1: Muy en Desacuerdo (MD)

2: En Desacuerdo (D)

3: De Acuerdo

4: Muy de Acuerdo

|     |   | MD | D | A | MA |
|-----|---|----|---|---|----|
| 1.  | Últimamente me he dedicado a conocer más sobre la historia, tradiciones y costumbres de mi grupo étnico.            | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 2.  | Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas, en su mayoría, por personas de mi grupo étnico.              | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 3.  | Soy consciente de mis “raíces étnicas” y de lo que estas significan para mí.  | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 4.  | Me pongo a pensar mucho sobre cómo se podría ver afectada mi vida por el hecho de pertenecer a mi grupo étnico.     | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 5.  | Estoy feliz de ser miembro de mi grupo étnico.  | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 6.  | Me siento fuertemente comprometido(a) con mi grupo étnico.  | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 7.  | Entiendo perfectamente lo que significa para mí pertenecer a mi grupo étnico.                                       | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 8.  | Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico. | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 9.  | Estoy muy orgulloso(a) de mi grupo étnico.  | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 10. | Participo activamente de las tradiciones de mi grupo étnico, como por ejemplo de su música, comida, idioma, etc.    | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 11. | Me siento fuertemente ligado(a) mi grupo étnico.  | 1  | 2 | 3 | 4  |
| 12. | Me siento muy bien con mi tradición étnica o cultural.  | 1  | 2 | 3 | 4  |