REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Patrimonio lingüístico culli e identidad sociocultural en la educación secundaria

Culli linguistic heritage and sociocultural identity in secondary education

Recibido: 24/08/2026 - **Aceptado:** 31/10/2026

Gisela Yajaira Vasquez Cabrera
https://orcid.org/0000-0003-0073-6141
p810706721@unitru.edu.pe
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Carlos Oswaldo Caballero Alayo
https://orcid.org/0000-0003-2550-5251
ccaballero@unitru.edu.pe
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Blanca Nelly Gutiérrez Pérez
https://orcid.org/0000-0002-8537-2975
bgutierrez@unca.edu.pe
Universidad Nacional Ciro Alegría. Huamachuco, Perú

Cómo citar este artículo:
Vasquez Cabrera, G. Y., Caballero Alayo, C. O., & Gutiérrez Pérez, B. N. (2026). Patrimonio lingüístico culli e identidad sociocultural en la educación secundaria. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 3), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.24283979

Resumen
El objetivo fue analizar los cambios en la identidad sociocultural de estudiantes de secundaria después de participar en un programa de concientización sobre vocablos cullis. Se realizó una investigación cuantitativa aplicada con diseño preexperimental de un grupo y mediciones antes y después de la intervención. Participaron 180 estudiantes del VII ciclo de tres instituciones educativas de Mache, Otuzco, Perú, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. El programa comprendió diez sesiones de dos horas pedagógicas y articuló vocabulario, historia local y actividades de valoración cultural. Se aplicó una escala de identidad sociocultural de 15 ítems, con dimensiones cognitiva, afectiva y conductual; su consistencia interna fue de 0,785 mediante alfa de Cronbach y de 0,789 mediante omega de McDonald. El análisis incluyó estadísticos descriptivos y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La media total pasó de 20,3 a 40,2 puntos. Todos los participantes se ubicaron inicialmente en el nivel bajo; después del programa, el 92,2 % alcanzó el nivel alto y el 7,8 % el medio. La comparación mostró diferencias significativas entre mediciones (W = 16 290; p < 0,001). El cambio es compatible con una mayor identificación declarada con el patrimonio léxico local. El diseño permite describir esta respuesta educativa, aunque no establecer causalidad ni permanencia fuera del contexto evaluado.

Palabras clave: identidad cultural, patrimonio cultural, educación intercultural.

Abstract
The objective was to analyze changes in the sociocultural identity of middle school students after participating in an awareness program on Cullis terms. A
quantitative applied research study was conducted using a single-group pre-experimental design with pre- and post-intervention measurements. The participants were 180 students in the 7th grade from three schools in Mache, Otuzco, Peru, selected through convenience sampling. The program consisted of ten sessions, each lasting two instructional hours, and integrated vocabulary, local history, and cultural appreciation activities. A 15-item

sociocultural identity scale was administered, with cognitive, affective, and behavioral dimensions; its internal consistency was 0.785 as measured by Cronbach's alpha and 0.789 as measured by McDonald's omega. The analysis included descriptive statistics and the Wilcoxon signed-rank test. The total mean score rose from 20.3 to 40.2 points. All participants were initially at the low level; after the program, 92.2% reached the high level and 7.8% the medium level. The comparison revealed significant differences between measurements ($W = 16{,}290$; $p < 0.001$). This change is consistent with a reported greater sense of identification with the local lexical heritage. The study design allows for a description of this educational response, though it does not establish causality or long-term effects outside the evaluated context.

Keywords: cultural identity, cultural heritage, intercultural education.

Introducción

Las palabras de procedencia ancestral que permanecen en el habla cotidiana ofrecen una vía para estudiar la relación entre lenguaje e identidad. Su uso puede continuar aun cuando se desconozca la historia de la lengua de la que provienen. En la escuela, esa distancia entre familiaridad y reconocimiento plantea una pregunta educativa: ¿cómo cambia la identificación con el patrimonio local cuando las expresiones del entorno se estudian junto con sus referencias históricas y culturales? Esta investigación examina dicha relación mediante un programa de concientización sobre vocablos cullis dirigido a estudiantes de secundaria. El interés se concentra en el significado que ese patrimonio adquiere para quienes participan en la experiencia escolar.

El contexto de los Andes norperuanos permite situar esta pregunta en una historia de contacto lingüístico. Andrade-Ciudad (2016) caracteriza el castellano de la región como una variedad tradicional que reúne transferencias de la antigua lengua culle, retenciones castellanas e innovaciones. Las expresiones locales pertenecen, por tanto, a un repertorio formado por procesos históricos diversos. Desde una perspectiva educativa, esa composición invita a estudiar el vocabulario como parte de las relaciones entre comunidades y formas de vida. El reconocimiento de esa historia puede acercar a los estudiantes a una comprensión del habla regional que incluya su procedencia y su vigencia cotidiana.

Quiroz Malca et al. (2021) documentaron denominaciones del telar de cintura en Otuzco, Santiago de Chuco y Sánchez Carrión e identificaron sustratos culles y quechuas asociados con conocimientos textiles. Su investigación sitúa el léxico dentro de actividades y objetos reconocibles para las comunidades. Este antecedente regional permite comprender que las palabras conservadas remiten a conocimientos organizados en prácticas concretas. Para la enseñanza, esa relación ofrece un punto de partida: examinar las expresiones junto con los usos y saberes que explican su presencia. El patrimonio lingüístico se aproxima así mediante contenidos vinculados con la experiencia del territorio.

La documentación regional comprende también la toponimia y la literatura. Andrade-Ciudad (2010) examinó evidencias léxicas y gramaticales para discutir los contactos entre el área culle y Cajamarca. Alvarez-Vera (2024) estudió la filiación culle del topónimo Mongón en la costa de Áncash, mientras Carranza Rodríguez (2024) analizó topónimos de La Libertad relacionados con el entorno geográfico y cultural. Rojas Rojas (2017) examinó voces atribuidas al culle en la poesía de César Vallejo. Estos antecedentes amplían los contextos donde puede reconocerse la presencia histórica del léxico ancestral.

La incorporación del patrimonio léxico a la enseñanza permite examinar cómo su conocimiento se relaciona con la valoración de la pertenencia cultural. En Mache, el programa vinculó los vocablos atribuidos al culli con la historia local y las costumbres para establecer si cambiaban las respuestas estudiantiles sobre su reconocimiento, valoración y uso declarado. La identidad sociocultural se delimitó a esta relación con el patrimonio léxico local, tomando como referentes los componentes internos y externos de la identidad étnica de Isajiw (1990) y su construcción en contextos socioculturales examinada por García Martínez (2008). Se organizó en tres dimensiones: cognitiva, referida al reconocimiento del patrimonio; afectiva, vinculada con su valoración; y conductual, relacionada con las prácticas declaradas de uso y difusión.

Bucholtz y Hall (2005) conciben la identidad como una producción relacional que se expresa mediante prácticas lingüísticas y semióticas. Esta perspectiva permite comprender que el significado cultural de una palabra depende de las situaciones en que se emplea y de las relaciones entre sus usuarios. En el ámbito escolar, estudiar expresiones locales abre un espacio para compartir interpretaciones sobre el entorno y sobre la pertenencia. El vocabulario adquiere interés identitario cuando los estudiantes pueden relacionarlo con personas, actividades o experiencias que reconocen como próximas. El lenguaje participa así en la elaboración de significados sobre la comunidad.

La investigación sobre identidad adolescente también distingue procesos de aproximación a la herencia cultural. Phinney y Ong (2007) examinan la exploración y el compromiso como aspectos de la identidad étnica

cuya delimitación resulta necesaria para su medición. Esa distinción ayuda a comprender que conocer más sobre una pertenencia y atribuirle un significado personal son procesos relacionados. En la presente investigación, el reconocimiento de vínculos entre vocablos y cultura ofrece el contenido cognitivo; la valoración recoge la relación afectiva; y las declaraciones de uso aproximan la disposición a incorporar ese contenido a la actuación cotidiana.

Los antecedentes peruanos permiten relacionar valoración e interés lingüístico. Platero Aratia y Arocutipa Huanacuni (2022) encontraron una asociación positiva moderada entre identidad cultural y actitud hacia el aprendizaje de lenguas indígenas en universitarios. Florez de Sanabria (2024) describió una valoración favorable del quechua y aimara que coexistía con preferencias de uso del castellano en espacios formales. En Colombia, Choachí-Zabala et al. (2021) registraron interés universitario por aprender lenguas indígenas junto con una identificación limitada con las culturas correspondientes. Estos hallazgos ayudan a distinguir el interés por el patrimonio, su valoración y las condiciones de uso.

El programa se apoya en el aprendizaje significativo y en la mediación sociocultural. Ausubel (2002) explica la adquisición de conocimiento a partir de la relación entre contenidos nuevos y conocimientos disponibles. Las expresiones familiares permiten introducir información histórica mediante referentes cercanos al estudiante. Vygotsky (1978), por su parte, sitúa el aprendizaje en actividades mediadas por signos y relaciones sociales. El diálogo y el trabajo compartido ofrecen condiciones para examinar los significados de esas expresiones. Ambos planteamientos sustentan una secuencia que parte de la experiencia lingüística y la relaciona con conocimientos sobre la comunidad.

Entre los antecedentes de intervención, Umaña-Taylor et al. (2018) evaluaron el Identity Project con 215 adolescentes mediante asignación aleatoria por aula a intervención o control y encontraron diferencias favorables en exploración, así como una relación posterior entre exploración y resolución en la condición de intervención. Sus adaptaciones mostraron respuestas distintas: Ceccon et al. (2023), con 747 adolescentes en Italia, registraron mejoras en exploración sin confirmar la secuencia hacia la resolución, mientras que Abdullahi et al. (2024), con 509 adolescentes en Suecia, observaron cambios principalmente en la participación exploratoria. Estos antecedentes aportan una referencia empírica para estudiar la identidad en el ámbito escolar y señalan la necesidad de interpretar cada resultado según los componentes evaluados, los contenidos y el contexto de la intervención. En Mache, el análisis se concentra en la relación estudiantil con el patrimonio léxico atribuido al culli.

La educación intercultural ofrece el marco para incorporar esta reflexión al currículo. Ortiz Granja (2015) relaciona el reconocimiento de la propia identidad con la comprensión de la diversidad y con criterios pedagógicos para el aula. En el ámbito peruano, la competencia «Construye su identidad» del Currículo Nacional de la Educación Básica permite articular el contenido local con la formación estudiantil (Ministerio de Educación del Perú, 2016). La pertinencia curricular se concreta cuando las expresiones comunitarias pueden examinarse como contenidos de aprendizaje, con información histórica y oportunidades de participación.

En educación básica, Tesén Arroyo y Ramírez Agurto (2021) identificaron la contextualización de la enseñanza y la relación entre escuela, familia y comunidad como aspectos del fortalecimiento identitario. Carpio-Anyosa (2024) revisó propuestas escolares sobre identidad cultural y lingüística, y La Torre Shupingahua (2022) examinó estrategias educativas en torno al programa Feliotorongo. Quevedo Chigne (2023) estudió un programa de identidad cultural orientado al aprendizaje social en primaria. Estos trabajos sitúan la propuesta actual dentro de una línea de investigación educativa sobre pertenencia y contenidos culturales.

El estudio se sitúa en la educación patrimonial. Crystal (2000) aborda la pérdida de las lenguas como sistemas de comunicación y permite diferenciar ese proceso de la permanencia de elementos léxicos. El marco sobre vitalidad lingüística incluye transmisión intergeneracional, ámbitos de uso y actitudes comunitarias (UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages, 2003). En el caso del culli, las expresiones conservadas ofrecen un contenido para aproximarse a la historia lingüística del entorno. El propósito educativo consiste en comprender y valorar ese contenido dentro de la experiencia actual de los estudiantes. Esta delimitación permite estudiar la identificación con una herencia lingüística específica y reconocer su lugar en la formación escolar, sin equipararla con la restitución de una lengua de comunicación. Los trabajos de Fishman (1964, 1991, 2001) y Romaine (2007) permiten situar esa distinción entre conservar elementos de una lengua y sostener sus condiciones sociales de transmisión.

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial reconoce las tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo de ese patrimonio, y vincula su reconocimiento con las comunidades que lo recrean (UNESCO, 2003). Esta perspectiva aporta un marco para abordar el léxico dentro de prácticas y referencias culturales compartidas.

El objetivo fue analizar los cambios en la identidad sociocultural de estudiantes de secundaria después de participar en un programa de concientización sobre vocablos cullis. Se planteó como hipótesis que las puntuaciones posteriores serían superiores a las iniciales. La investigación compara el reconocimiento y la

valoración declarados del patrimonio léxico antes y después de una secuencia que integra referencias históricas y actividades participativas. Su contribución consiste en aportar evidencia sobre la respuesta del grupo a esta experiencia de educación patrimonial, mediante el análisis de la puntuación global de identidad sociocultural.

Metodología

Se desarrolló una investigación cuantitativa aplicada, con diseño preexperimental de un grupo y mediciones relacionadas antes y después de la intervención. El estudio se realizó en 2026 y comprendió tres momentos: evaluación inicial de la identidad sociocultural, desarrollo del programa y evaluación posterior mediante el mismo instrumento. La comparación se efectuó sobre las puntuaciones del grupo participante. El diseño permitió examinar la dirección y magnitud de las diferencias observadas entre ambos momentos dentro del contexto escolar de las instituciones seleccionadas.

Participaron 180 estudiantes del VII ciclo de educación secundaria, correspondiente a tercero, cuarto y quinto grado, de tres instituciones educativas de Mache, provincia de Otuzco, La Libertad, Perú. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de la institución N.° 80257 de Campo Bello, 100 de Simón Bolívar de Mache y 40 de la institución N.° 80256 César Vallejo Mendoza de Lluin. La selección fue no probabilística por conveniencia. Los participantes de las tres instituciones integraron un mismo grupo de análisis para comparar las puntuaciones de identidad sociocultural antes y después del programa.

El Programa de concientización del uso de vocablos cullis comprendió diez sesiones de dos horas pedagógicas cada una, organizadas en inicio, desarrollo y cierre. La secuencia abordó identidad sociocultural, historia local, costumbres, festividades y lugares de referencia; continuó con la lengua culli, su desaparición y las expresiones presentes en la comunidad; y concluyó con la valoración del vocabulario, sus usos cotidianos y los compromisos de conservación. Mediante preguntas dirigidas, diálogo reflexivo, trabajo colaborativo y recursos visuales, se relacionaron los contenidos con las experiencias estudiantiles. La planificación incluyó un glosario inicial, tarjetas de vocablos, una carta a las futuras generaciones y un mural de compromisos, que vincularon el reconocimiento y la valoración del patrimonio léxico con los referentes históricos y culturales del territorio.

Se empleó la Escala de Identidad Sociocultural vinculada al uso de vocablos cullis, elaborada para la investigación, con 15 ítems distribuidos en tres dimensiones de cinco ítems: cognitiva, referida al reconocimiento de relaciones entre vocabulario, historia y patrimonio; afectiva, centrada en valoración y pertenencia; y conductual, sobre uso y difusión declarados. Las alternativas nunca, a veces y siempre se puntuaron con uno, dos y tres puntos, respectivamente, con un rango teórico total de 15 a 45 puntos y de 5 a 15 por dimensión. La aplicación, individual o colectiva, tuvo una duración estimada de 10 a 15 minutos y se utilizó la misma escala en el pretest y el postest. La validez de contenido se examinó mediante juicio de expertos y la consistencia interna alcanzó un alfa de Cronbach de 0,785 y un omega de McDonald de 0,789. Una puntuación global mayor indicó una frecuencia más alta de reconocimiento, valoración y uso autoinformados de los vocablos.

El análisis se centró en la puntuación total de la escala. Se calcularon frecuencias y porcentajes para describir los niveles de identidad sociocultural, así como media, mediana y desviación estándar de las puntuaciones. Los valores de Shapiro-Wilk fueron 0,926 en el pretest y 0,883 en el postest, ambos con $p < 0,001$. La comparación entre las mediciones relacionadas se realizó mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los estadísticos descriptivos y el contraste inferencial se interpretaron conjuntamente para establecer la dirección del cambio observado en el grupo después de la intervención.

Resultados y discusión

La identidad sociocultural presentó un desplazamiento favorable después del programa. La tabla 1 muestra que la distribución inicial, concentrada en el nivel bajo, pasó a ubicarse en los niveles medio y alto. Este cambio señala una mayor frecuencia de respuestas favorables respecto del reconocimiento, la valoración y el uso declarado de los vocablos. En términos educativos, el resultado sugiere que el patrimonio léxico adquirió una referencia más explícita dentro de la identificación de los participantes con su entorno. La comparación describe la respuesta global del grupo a la experiencia de aprendizaje.

Tabla 1

Niveles de identidad sociocultural antes y después del programa

Nivel	Pretest n (%)	Postest n (%)
Bajo	180 (100,0)	0 (0,0)
Medio	0 (0,0)	14 (7,8)
Alto	0 (0,0)	166 (92,2)
Total	180 (100,0)	180 (100,0)

Nota: Categorías correspondientes a la clasificación utilizada en el estudio.

La distribución inicial mostró una identificación reducida con el patrimonio léxico en los indicadores evaluados, pues conocer palabras de uso familiar no implica reconocer su historia lingüística. La intervención vinculó estas expresiones con referencias culturales locales, y el desplazamiento posterior sugiere una identificación más explícita con ese patrimonio. La categoría baja se circunscribe a la escala y no comprende todos los vínculos comunitarios. En la tabla 2, la media y la mediana aumentaron; la diferencia entre las medias fue de 19,9 puntos dentro de un recorrido teórico de 30 puntos. La concordancia entre las medidas centrales y los niveles respalda un cambio general en la identificación declarada, con puntuaciones próximas al extremo superior de la escala.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del puntaje total

Estadístico	Pretest	Postest
n	180	180
Media	20,3	40,2
Mediana	20,5	41,0
Desviación estándar	3,29	4,42

Nota: Rango teórico de la puntuación total: 15–45 puntos.

La prueba de Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones ($W = 16\,290$; $p < 0{,}001$), en consonancia con los descriptivos y con la hipótesis de puntuaciones superiores en identidad sociocultural después del programa. La mayor dispersión del postest indica que este cambio favorable coexistió con respuestas de distinta intensidad, por lo que el resultado colectivo admite diferencias individuales en la identificación con el patrimonio trabajado. Su significado pedagógico debe interpretarse considerando tanto los distintos grados de familiaridad e interés de los estudiantes como la forma en que la escala recoge esa identificación.

Desde el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), el cambio puede interpretarse a partir de la relación entre conocimientos previos y nuevos significados culturales. El programa contextualizó los vocablos mediante referencias del entorno y experiencias estudiantiles, lo que permitió abordar expresiones familiares como parte de una historia compartida. El glosario previsto en la secuencia concretaba esta orientación al reunir palabras y organizar sus significados para facilitar su consulta, discusión y vinculación con la historia y las referencias comunitarias. El aumento del puntaje es compatible con una relación más explícita entre experiencia lingüística e identificación cultural.

Las tarjetas de vocablos y el diálogo reflexivo ofrecieron un referente común para examinar significados locales mediante preguntas y trabajo colaborativo. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), esta organización puede interpretarse como una actividad mediada por signos y relaciones sociales, vinculada con el cambio observado. La carta a las futuras generaciones y el mural de compromisos extendieron esta reflexión hacia la conservación del patrimonio al plantear decisiones y valoraciones sobre su continuidad. Estos productos permiten relacionar el contenido léxico con los componentes afectivo y conductual de la escala, cuya puntuación global recoge la identificación expresada al término de la experiencia.

El resultado coincide con Umaña-Taylor et al. (2018), Ceccon et al. (2023) y Abdullahi et al. (2024) en que las intervenciones escolares pueden acompañarse de cambios en indicadores de identidad, aunque estos varían según el proceso evaluado. Umaña-Taylor et al. (2018) encontraron que el Identity Project favoreció la exploración, relacionada posteriormente con la resolución; en cambio, la adaptación italiana mejoró la exploración ($d = 0{,}18$) sin confirmar esa secuencia (Ceccon et al., 2023), y el estudio sueco registró cambios principalmente en la

participación exploratoria (Abdullahi et al., 2024). En Mache, el aumento del puntaje global recoge la identificación declarada con el patrimonio léxico después del programa e integra conocimientos, valoraciones y disposiciones de uso de los vocablos cullis. La comparación permite situar este hallazgo junto a experiencias que promueven el examen de la pertenencia cultural, considerando las diferencias entre los procesos de identidad étnico-racial y la identificación con expresiones ancestrales de la cultura local.

La concentración del postest en el nivel alto expresa una respuesta favorable dentro del contenido específico de la escala. Los ítems se refieren al patrimonio trabajado durante las sesiones, de modo que la comparación capta una identificación próxima a esa experiencia. Esta cercanía ayuda a comprender la sensibilidad del resultado al programa: los estudiantes responden sobre relaciones culturales que han recibido atención escolar. El significado del puntaje reside en esa mayor frecuencia de reconocimiento y valoración declarados. Su lectura educativa requiere conservar la referencia al vocabulario local y al contexto de aplicación que dieron contenido a las respuestas.

La dimensión cognitiva permite comprender cómo el reconocimiento de la historia lingüística de una expresión puede vincularse con su valoración personal y la elaboración de pertenencia. El programa aproximó estos procesos mediante actividades que relacionaron vocabulario, historia, costumbres y experiencia local. Esta orientación coincide con Quiroz Malca et al. (2021), quienes relacionan denominaciones con objetos y conocimientos textiles, al situar el léxico dentro del contexto cultural que le da significado. Así, las palabras permiten acceder a saberes del entorno, y el cambio en el puntaje total recoge una respuesta general de comprensión y valoración del patrimonio trabajado mediante esas relaciones.

La relación entre documentación lingüística y enseñanza permite comprender cómo el programa conectó la historia de las expresiones con la experiencia comunitaria de los estudiantes. Zariquiey et al. (2019) vinculan descripción, documentación y revitalización en el estudio de la diversidad lingüística peruana, mientras que Andrade-Ciudad (2016) caracteriza el castellano andino norperuano como un repertorio formado por transferencias indígenas, retenciones castellanas e innovaciones. Desde estas perspectivas, los vocablos cullis pueden abordarse como parte de una historia compartida y cambiante, sin atribuir a su origen una condición exclusiva de identidad. La propuesta escolar organizó este contenido para relacionar el habla del entorno con su trayectoria cultural, y la escala global recogió la identificación estudiantil expresada ante esa conexión.

Desde la educación intercultural, el desplazamiento favorable sugiere una mayor identificación declarada con el patrimonio léxico abordado. El programa incorporó expresiones del territorio mediante información histórica y actividades compartidas, en consonancia con Ortiz Granja (2015), quien relaciona el conocimiento de la propia identidad con la comprensión de la diversidad, y con Walsh (2009), quien sitúa la interculturalidad en el reconocimiento de saberes diversos y sus relaciones sociales. Esta pertinencia cultural debe comprenderse junto con las condiciones de aplicación, pues Viveros Márquez y Moreno Olivos (2014) encontraron una implementación limitada del enfoque intercultural bilingüe en escuelas indígenas mexicanas, asociada con factores escolares y contextuales.

Desde la perspectiva de Bucholtz y Hall (2005), la relación entre vocabulario e identidad depende de la situación social de uso, por lo que abordar expresiones cotidianas como patrimonio en el aula permite reinterpretarlas como referencias culturales compartidas. Esta orientación se articula con la competencia «Construye su identidad», que vincula el conocimiento del entorno con la reflexión sobre la pertenencia (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Al integrar vocabulario, historia y costumbres, el programa ofreció contenidos para relacionar experiencias personales con referencias comunitarias. El cambio en el autoinforme es compatible con una mayor identificación con ese significado patrimonial, dentro de las relaciones pedagógicas de la intervención.

El estudio muestra un cambio favorable en la identidad sociocultural autoinformada del grupo participante después de una experiencia escolar que vinculó contenidos históricos y lingüísticos con el reconocimiento del patrimonio léxico local. Esta orientación comparte con el programa de inmersión en mapuzugun evaluado por Maldonado García (2024) la contextualización del aprendizaje mediante saberes y referencias comunitarias. Sin embargo, sus propósitos difieren: mientras aquel se orientó a la inmersión lingüística de jóvenes mapuche, la intervención sobre vocablos cullis abordó el reconocimiento patrimonial de expresiones conservadas, relacionando la experiencia cotidiana con la comprensión de una herencia local.

El diseño preexperimental permitió describir un cambio favorable entre mediciones, aunque la ausencia de un grupo de comparación impide atribuirlo exclusivamente al programa, el muestreo por conveniencia limita los resultados a los participantes y el autoinforme recoge la identificación declarada al finalizar la experiencia sin establecer su permanencia. Con este alcance, el estudio ofrece una evaluación inicial del patrimonio léxico como contenido escolar para relacionar historia, cultura y pertenencia mediante actividades de comprensión y valoración personal. Futuras investigaciones pueden examinar la continuidad de esa identificación y su relación con los usos del vocabulario en otros ámbitos de la vida estudiantil.

Conclusiones

La identidad sociocultural vinculada a los vocablos cullis presentó puntuaciones superiores después del programa en los 180 estudiantes participantes. El desplazamiento de niveles, el aumento de las medidas centrales y la diferencia significativa entre mediciones sustentan una respuesta favorable en la escala global. El resultado corresponde al reconocimiento, la valoración y el uso declarados del patrimonio léxico dentro de las tres instituciones educativas estudiadas.

El aporte pedagógico de la experiencia reside en la articulación del vocabulario ancestral con la historia local y las actividades participativas. Esta organización permite aproximar expresiones del entorno a una reflexión escolar sobre pertenencia cultural. Los hallazgos son compatibles con una mayor identificación declarada con ese patrimonio después de la intervención. La propuesta se sitúa, por tanto, en la educación patrimonial y aporta una experiencia evaluada sobre la relación entre lenguaje e identidad en secundaria.

La comparación preexperimental delimita la conclusión a un cambio observado entre dos momentos de evaluación. La atribución causal y la permanencia de esa identificación requieren un alcance distinto de comprobación. Dentro de ese límite, el estudio ofrece evidencia inicial sobre una secuencia que convierte el patrimonio léxico local en contenido de aprendizaje y valoración. Su continuidad investigativa se orienta a comprender la relación entre esa respuesta escolar y las prácticas culturales de los estudiantes.

Referencias

Abdullahi, A. K., Syed, M., Juang, L. P., Berne, S., Hwang, C. P., & Frisén, A. (2024). Evaluating a school-based intervention on adolescents' ethnic-racial identity in Sweden. *Journal of Youth and Adolescence, 53*, 2423–2442. https://doi.org/10.1007/s10964-024-02046-y

Alvarez-Vera, A. R. (2024). Toponimia de procedencia culle en la costa de Áncash. El caso del topónimo Mongón. *Allpanchis, 51*(94), 237–274. https://doi.org/10.36901/allpanchis.v51i94.1495

Andrade-Ciudad, L. (2010). Contactos y fronteras de lenguas en la Cajamarca prehispánica. *Boletín de Arqueología PUCP*, (14), 165–180. https://doi.org/10.18800/boletindearqueologiapucp.201001.008

Andrade-Ciudad, L. (2016). El castellano andino norperuano como una variedad tradicional. *Estudios de Lingüística del Español, 37*, 71–86. https://doi.org/10.36950/elies.2016.37.8660

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies, 7*(4–5), 585–614. https://doi.org/10.1177/1461445605054407

Carpio-Anyosa, J. de D. (2024). Identidad cultural y lingüística de estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Puriq, 6*, e700. https://doi.org/10.37073/puriq.6.700

Carranza Rodríguez, A. M. (2024). Análisis del significado de algunos topónimos de la lengua culli en la región La Libertad. *YACHAQ, 7*(2), 123–136. https://doi.org/10.46363/yachaq.v7i2_9

Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023). Efficacy of a cultural adaptation of the Identity Project intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development, 94*(5), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13944

Choachí Zabala, J. D., Garzón Avellaneda, L. M., & Ríos Lozano, M. N. (2021). *La desaparición de las lenguas indígenas y su impacto en la identidad cultural colombiana en los estudiantes universitarios de Bogotá* [Documento de trabajo, Universidad EAN]. Biblioteca Digital Minerva. https://hdl.handle.net/10882/10992

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics, 2*(9), 32–70. https://doi.org/10.1515/ling.1964.2.9.32

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800418097

Fishman, J. A. (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853597060

Florez de Sanabria, Y. J. (2024). *Identidad lingüística de los estudiantes en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Juliaca* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/24219

García Martínez, A. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (22). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777529

Isajiw, W. W. (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton, W. W. Isajiw, W. E. Kalbach, & J. G. Reitz (Eds.), *Ethnic identity and equality: Varieties of experience in a Canadian city* (pp. 34–91). University of Toronto Press.

La Torre Shupingahua, B. (2022). Programa “Feliotorongo” en el desarrollo de la identidad cultural en Perú: Una revisión de la literatura científica del 2017–2021. *Alpha Centauri, 3*(2), 60–65. https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.81

Maldonado García, F. V. (2024). *Lengua y cultura: Evaluación de un programa de inmersión lingüística tendiente a salvaguardar el mapuzugun, la lengua del pueblo mapuche en Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. https://hdl.handle.net/10835/17239

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91–111. https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 271–281. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271

Platero Aratia, G., & Arocutipa Huanacuni, L. E. (2022). Identidad cultural y actitud frente al aprendizaje de lenguas indígenas en estudiantes universitarios. *Ciencia UNEMI, 15*(39), 84–93. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp84-93p

Quevedo Chigne, C. A. (2023). *Programa de identidad cultural para fortalecer el aprendizaje social de estudiantes de primaria, Sayapullo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/124239

Quiroz Malca, H., Cavero, M., & Cayao, G. (2021). Espacios de memoria y sustratos lingüísticos del telar de cintura en la sierra liberteña. *Investigaciones Sociales*, (44), 51–66. https://doi.org/10.15381/is.v0i44.19556

Rojas Rojas, Í. (2017). Voces culles en la poesía de César Vallejo. *Espergesia, 4*(3), 23–36. https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v4i3.910

Romaine, S. (2007). Preserving endangered languages. *Language and Linguistics Compass, 1*(1–2), 115–132. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00004.x

Tesén Arroyo, J., & Ramírez Agurto, J. N. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *Educare et Comunicare, 9*(1), 47–58. https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.600

Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A small-scale randomized efficacy trial of the Identity Project: Promoting adolescents’ ethnic-racial identity exploration and resolution. *Child Development, 89*(3), 862–870. https://doi.org/10.1111/cdev.12755

UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. (2003). *Language vitality and endangerment*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convencion

Viveros Márquez, J., & Moreno Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai, 10*(3 Especial), 55–73. https://doi.org/10.35197/rx.10.01.e.2014.05.jv

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala. https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/

Zariquiey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A., & Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística, descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: Hacia un estado de la cuestión. *Lexis, 43*(2), 271–337. https://doi.org/10.18800/lexis.201902.001

Contribución de la autoría:

Conceptualización: Gisela Yajaira Vasquez Cabrera.
Curación de datos: Blanca Nelly Gutiérrez Pérez.
Análisis formal – técnicas estadísticas, análisis de datos: Gisela Yajaira Vasquez Cabrera.
Investigación – proceso de investigación: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
Metodología – diseño y desarrollo: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
Administración del proyecto – gestión y coordinación: Gisela Yajaira Vasquez Cabrera.
Recursos – suministro de materiales de estudio: Blanca Nelly Gutiérrez Pérez.
Software – programación, diseño e implementación: Blanca Nelly Gutiérrez Pérez.
Supervisión y liderazgo en la planificación: Gisela Yajaira Vasquez Cabrera.

Validación - verificación: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
Visualización – presentación de datos: Blanca Nelly Gutiérrez Pérez.
Redacción – documento original: Carlos Oswaldo Caballero Alayo.
Redacción – revisión y edición: Gisela Yajaira Vasquez Cabrera.