



**LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y EL DESARROLLO DE LA  
IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**LINGUISTIC DIVERSITY AND IDENTITY DEVELOPMENT IN  
SECONDARY EDUCATION**

**Trabajo de Investigación para optar al  
Grado Académico de Bachiller en Educación**

**Autores**

Ricardo Barrenechea Suazo  
<https://orcid.org/0000-0002-2802-8238>

Karina Macedo Saldaña  
<https://orcid.org/0009-0000-0950-6479>

Juan Alfredo Ortecho Ayala  
<https://orcid.org/0009-0001-5141-708X>

Edgar Ricardo Yauri Rivera  
<https://orcid.org/0000-0002-6013-7733>

**Asesor**

María Fernanda Saavedra Pelaes  
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

**Lima, marzo, 2026**



### Trabajo de Investigación\_Barrenechea\_Macedo\_Ortecho\_Yauri

ID : 3ae8c1045fcae6c758bc9576f91b70253e924248



5%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Trabajo de Investigación\_Barrenechea\_Macedo\_Ortecho\_Yauri.txt  
Tamaño del archivo original : 4,04 MB  
Número de palabras : 13.016  
Número de caracteres : 92248

Depositante : María Fernanda SAAVEDRA PELAES  
Fecha de depósito : 12 de marzo de 2026  
Tipo de carga : interface  
fecha de fin de análisis : 12 de marzo de 2026

## Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

### Similitudes <1%

Sintáctica <1%    Semántica *No medida*

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



### Detección de IA 43%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA. Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



### Idiomas no reconocidos 5%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



## **DEDICATORIA**

A mi mamá y a mi hermana, por su cariño y la confianza que me dieron. Con gratitud y esfuerzo, dedico este primer gran paso.

**Ricardo Barrenechea Suazo**

Dedico este trabajo a la fuerza que guía mis pasos y a mi familia, por su apoyo constante, comprensión y aliento incondicional a lo largo de mi formación profesional.

**Karina Macedo Saldaña**

Dedico este trabajo a Dios, por darme la fortaleza y la sabiduría necesaria para seguir adelante, y a mi familia, por su apoyo incondicional, amor y confianza durante todo este proceso.

**Juan Alfredo Ortecho Ayala**

El presente trabajo está dedicado a mi familia, por su apoyo constante y confianza, y a mis docentes, quienes con su guía y compromiso contribuyeron a mi formación académica y personal.

**Edgar Ricardo Yauri Rivera**

## RESUMEN

La presente monografía tiene como objetivo describir de qué manera la variedad lingüística contribuye a la construcción de la identidad de los estudiantes de secundaria, considerando el contexto sociocultural y educativo peruano, caracterizado por una notable diversidad lingüística. Desde una perspectiva teórica y lingüística, el trabajo analiza los conceptos de lengua, lenguaje y diversidad lingüística, así como sus principales clasificaciones, resaltando que dichas variedades no representan usos incorrectos de la lengua, sino expresiones válidas del lenguaje determinadas por factores sociales, culturales e históricos. Asimismo, se aborda el concepto de identidad desde perspectivas psicológicas, sociales y culturales, y se reconoce su carácter dinámico y su especial relevancia durante la adolescencia. En este contexto, se establece la relación entre lengua e identidad, enfatizando que las formas de hablar funcionan como referentes simbólicos de pertenencia, autoestima y reconocimiento social. El estudio también revisa la situación de las lenguas originarias y las variedades del español en el Perú, evidenciando los efectos de la estigmatización lingüística en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Finalmente, a partir del análisis de diversos estudios y documentos normativos, se sostiene que la valoración de la diversidad lingüística en el ámbito escolar favorece la inclusión, fortalece la identidad individual y colectiva, y contribuye a una educación más equitativa e intercultural.

**Palabras clave:** variedad lingüística; identidad; educación secundaria; diversidad lingüística; enfoque intercultural.

## ABSTRACT

This monograph aims to describe how linguistic variety contributes to the construction of identity among secondary school students, considering the Peruvian sociocultural and educational context, which is characterized by significant linguistic diversity. From a theoretical and linguistic perspective, the study analyzes the concepts of language, tongue, and linguistic diversity, as well as their main classifications, emphasizing that linguistic varieties do not represent incorrect uses of language but rather valid forms of expression shaped by social, cultural, and historical factors. Additionally, the concept of identity is addressed from psychological, social, and cultural perspectives, acknowledging its dynamic nature and its particular relevance during adolescence. In this context, the relationship between language and identity is established, highlighting that ways of speaking function as symbolic references of belonging, self-esteem, and social recognition. The study also examines the situation of indigenous languages and Spanish varieties in Peru, revealing the effects of linguistic stigmatization on students' self-perception. Finally, based on the analysis of various studies and normative documents, it is argued that valuing linguistic diversity in the school context promotes inclusion, strengthens individual and collective identity, and contributes to a more equitable and intercultural education.

**Keywords:** linguistic variety; identity; secondary education; linguistic diversity; intercultural approach.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE VARIEDAD LINGÜÍSTICA.....	12
1.1. Definición de lengua y lenguaje .....	12
1.2. ¿Qué es la variedad lingüística? .....	14
1.3. Tipos de variedades lingüísticas .....	15
1.3.1. Variedad funcional diafásica.....	16
1.3.2. Variedad sociocultural o diastrática.....	16
1.3.3. Variedad geográfica o diatópica .....	17
1.3.4. Variedad histórica o diacrónica .....	17
1.4. La variedad lingüística en el Perú .....	17
1.4.1. Lenguas originarias y su situación actual .....	18
1.4.2. Las variedades regionales del español peruano.....	18
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD.....	20
2.1. Definición de identidad .....	20
2.2. Componentes biológicos en el desarrollo de la identidad .....	21
2.2.1. Componentes psicológicos y emocionales .....	22
2.2.2. La familia como agente formador de la identidad.....	23
2.2.3. La influencia del grupo de pares .....	23
2.2.4. El rol de la escuela en el desarrollo de la identidad.....	24
2.2.5. Influencia del contexto sociocultural y los medios de comunicación .....	24
2.3. La construcción de la identidad desde los fundamentos del CNEB .....	25
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD .....	29
3.1. La lengua como medio para el desarrollo de la identidad cultural y social.....	29

3.2 La valoración lingüística como base para el sentido de pertenencia y la autoestima.....	31
3.3. Experiencias educativas exitosas que articulan la variedad lingüística con el desarrollo de la identidad en contextos escolares .....	34
CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS .....	41

## ÍNDICE DE TABLA

<b>Tabla 1.</b> Tipos de variedades lingüísticas y sus características principales .....	15
------------------------------------------------------------------------------------------	----

## INTRODUCCIÓN

En el marco de La Declaración Universal de los Derechos Humanos se describe en el artículo 2 que toda persona tiene derechos y libertades, sin ningún tipo de distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

En consonancia con este principio, la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020) ha reconocido que el uso y fortalecimiento del idioma materno constituye un factor clave para mejorar los resultados en la educación del país, ya que permite incrementar la participación de los estudiantes, reduciendo las desigualdades, especialmente en las poblaciones originarias y rurales. Por lo tanto, el fortalecimiento de la identidad cultural en los alumnos contribuye a la creación de una sociedad más justa y coherente.

En esa misma línea, la Declaración Latinoamericana de Derechos Humanos (2009), a través de su ley modelo para la prevención, sanción y erradicación de la discriminación racial, ha enfatizado el derecho de los pueblos al respeto de su identidad espiritual, cultural, lingüística y social, así como al uso libre de su idioma en los distintos ámbitos de su vida. Este marco normativo internacional y regional, se resalta la importancia de reconocer la diversidad lingüística como un derecho humano y como un componente esencial del desarrollo integral de las personas.

En el contexto peruano, la problemática adquiere particular relevancia, porque el Perú es uno de los países con mayor diversidad lingüística a nivel mundial, con más de 4 millones de hablantes (Ley N.º 29735, 2011). Según Palacios Viera (2021), existen 55 pueblos indígenas, pero solo 47 lenguas originarias son reconocidas en el territorio nacional, en concordancia con la política nacional de reconocimiento y promoción de las lenguas indígenas (Decreto Supremo N.º 005-2017-MC). A pesar de la existencia de este marco normativo, la implementación de dichas políticas resulta limitada y no logra atender de manera eficaz a la diversidad lingüística en el ámbito educativo.

Esta situación se agudiza en el campo de la educación secundaria, donde prevalece una tendencia para los estudiantes que hablan un solo idioma, que es homogeneizado y centrado principalmente en el uso del idioma español, lo que genera actitudes de superioridad y exclusión lingüística frente a estudiantes que emplean dialectos rurales o expresiones propias de su cultura.

En consecuencia, se produce la desvalorización de la forma de hablar de los estudiantes, lo que alimenta sentimientos de inseguridad y rechazo hacia su propia identidad lingüística, en un contexto donde continúan predominando percepciones monolingües (Ballón Aguirre, 1989; Valqui, 2012). En este escenario, la educación intercultural bilingüe representa un desafío en el país, pero también puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la identidad y respeto de los estudiantes por su cultura (Ministerio de Cultura [Mincul], 2024).

En esa misma línea, varios estudios han demostrado que la falta de enfoques interculturales en la práctica docente contribuye a reproducir desigualdades. Ocampo Silva (2023) evidencia que la discriminación lingüística hacia formas de habla asociadas a contextos andinos genera exclusión social y afecta la identidad de los estudiantes, especialmente en entornos urbanos como Lima Metropolitana. Asimismo, investigaciones como las de Percca Quispe y Ccallo Cardaña (2021) demostraron que una gestión adecuada de la educación intercultural bilingüe fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y la identidad cultural, sin afectar negativamente el rendimiento académico.

Desde una perspectiva sociolingüística, el lenguaje no es meramente funcional, sino simbólico: es un vehículo que transmite la identidad, cosmovisiones, tradiciones y formas de interpretar el mundo. Para Ballón Aguirre (1989), las variedades lingüísticas reflejan realidades sociales específicas (étnicas, geográficas y culturales) que constituyen identidades tangibles, por lo que el rechazo a una forma de hablar implica, en muchos casos, el rechazo a la identidad del hablante. Esta desvalorización puede generar impactos negativos en la autopercepción y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En el ámbito educativo, el Currículo Nacional de la Educación Básica [CNEB] del Perú reconoce que la educación secundaria cumple un rol fundamental para la formación de la ciudadanía en un país cultural y lingüísticamente diverso. Por ello, promueve el respeto

por las diferentes culturas lingüísticas y sociales como base para el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). En este marco, la educación debe ser una práctica de la libertad orientada a la reflexión y la transformación de la realidad, con una secundaria renovada que propicie espacios de diálogo, participación y pensamiento crítico, y que permita a los estudiantes comprender su entorno y actuar responsablemente (Freire, 1997)

Atendiendo a esta problemática, surge la siguiente premisa: la variedad lingüística contribuye al desarrollo de la identidad en los estudiantes de educación secundaria. A partir de ello, surge la interrogante: ¿Cómo contribuye la variedad lingüística al desarrollo de la identidad en los estudiantes de educación secundaria? Como respuesta, el objetivo general de la presente monografía es explicar cómo la variedad lingüística contribuye al desarrollo de la identidad de los estudiantes de secundaria. Por su parte, los objetivos específicos son: describir los fundamentos teóricos de la variedad lingüística; describir las principales definiciones relacionados con lengua e identidad; y describir la relación entre la variedad lingüística y el desarrollo de la identidad.

El presente trabajo se justifica en el plano teórico, porque contribuye con información pertinente desde una revisión sistemática exhaustiva de los diversos autores para generar conocimiento actualizado sobre variedad lingüística e identidad. En el plano social, orienta a la comunidad educativa sobre la importancia de valorar la diversidad lingüística para fortalecer la identidad estudiantil. Por último, en el plano pedagógico, brinda fundamentos que permiten diseñar actividades pedagógicas inclusivas que reconozcan la variedad lingüística como un recurso para el aprendizaje y la construcción de una educación secundaria más equitativa e intercultural.

# **CAPÍTULO I:**

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE VARIEDAD LINGÜÍSTICA**

### **1.1. Definición de lengua y lenguaje**

El lenguaje es una capacidad propia del ser humano que, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de estudio por distintas disciplinas, lo cual ha generado diversas maneras de concebir sus aspectos fundamentales.

Desde la perspectiva de la lingüística estructural, Saussure (1974) realizó una diferencia fundamental entre lengua y habla como componentes del lenguaje. Para Saussure, el lenguaje constituye una facultad humana general, mientras que la lengua es un sistema de signos sociales compartidos por una comunidad, y el habla corresponde al uso individual de dicho sistema. Así, la lengua es concebida como un producto social y colectivo, mientras que el habla es la realización individual de la lengua. Esta diferenciación entre lenguaje, lengua y habla permite comprender el carácter dual del lenguaje, ya que combina elementos sociales e individuales y se manifiesta tanto en un plano abstracto como en uno concreto.

Por otro lado, Chomsky (1965) aportó una visión diferente al considerar que el lenguaje forma parte de las capacidades innatas del ser humano y sostiene que la mente humana dispone de una gramática universal, es decir, un conjunto de reglas comunes que son inherentes a toda lengua humana. Según este autor, la lengua humana posee una gramática universal, entendida como un sistema estructurado de reglas que permite generar una gran cantidad de oraciones distintas usando un número limitado de palabras. Mientras que el lenguaje es una facultad innata del cerebro humano.

Otros autores han enriquecido estos conceptos. Jakobson (1960) definió el lenguaje como un medio de comunicación a partir de los distintos propósitos comunicativos como la función referencial, emotiva, creativa, poética, metalingüística y fática. Asimismo, Martinet (1980) planteó que el lenguaje es un instrumento de comunicación estructurado en dos niveles: el primero se compone por unidades con significado llamadas morfemas, y el segundo por fonemas, que son sonidos sin significado propio, pero que permiten la construcción de los morfemas.

Un ejemplo de la vida cotidiana permitirá clarificar estas distinciones. En un diálogo entre dos personas, el lenguaje se manifiesta como la facultad que ambos poseen para poder comunicarse; la lengua, en este caso, puede ser el castellano, entendida como el sistema de signos que ambos comparten. Sin embargo, cada persona emplea la lengua de manera peculiar; por ejemplo, una persona puede emplear el término “niño”, mientras la otra persona, según su contexto geográfico, social y cultural, puede utilizar el término “guagua”. Este uso particular de la lengua corresponde al habla. De este modo, se observa que el lenguaje combina un sistema común utilizado por una comunidad, que luego puede manifestarse según los usos particulares de cada individuo.

Sumado a estas perspectivas teóricas, diversas investigaciones han identificado características que distinguen al lenguaje humano. Hockett (1960) propuso algunos rasgos del lenguaje humano:

- Arbitrariedad: No existe una relación natural entre las palabras y aquello que representan.
- Doble articulación: El lenguaje se estructura en dos niveles: los morfemas (unidades con significado) y los fonemas (sonido que construyen los morfemas).
- Desplazamiento: Se refiere a hechos, objetos o ideas que no están presentes en el momento del acto comunicativo, como hablar de eventos pasados o futuros.
- Productividad: A partir de un número limitado de palabras, el hablante puede generar un número ilimitado de oraciones nuevas y comprensibles.
- Reflexividad: El lenguaje es objeto de su propio análisis. Esto permite al hablante saber cómo usamos las palabras, sus significados y pronunciación.
- Intercambiabilidad: En una interacción comunicativa, cualquier hablante puede ser emisor o receptor.

Estas características evidencian que el lenguaje humano se distingue por su capacidad de adaptación, ya que son productos dinámicos de una evolución histórica, que están influenciados por varios factores: vivencias, realidades socioculturales y contactos con otras lenguas (Adelaar, 2017).

En conjunto, estos enfoques permiten comprender que la lengua no constituye un sistema rígido, sino dinámico, porque evoluciona y se construye en un contexto social, histórico y cultural. En consecuencia, el lenguaje trasciende su función comunicativa y se consolida como un componente fundamental en el desarrollo de la identidad individual y colectiva, aspecto central en el desarrollo del presente trabajo.

## **1.2. ¿Qué es la variedad lingüística?**

La variedad lingüística se refiere a las distintas formas en que una lengua se manifiesta en función de sus usos sociales. De acuerdo con Pérez (2025), este concepto alude a la manera en que una lengua se realiza siguiendo reglas propias que varían según el lugar, el grupo social o la situación en la que se emplea. Esta concepción permite reconocer que las diferencias en el habla no son inadecuadas, sino adaptaciones legítimas a distintos conceptos y funciones comunicativas.

Desde la sociolingüística moderna, Labov (1972), considerado el padre de esta disciplina, evidenció que la lengua no es uniforme, sino que cambia según factores sociales como clase, edad, género o región. El autor sostuvo que estas variaciones lingüísticas no deben interpretarse como errores, sino como manifestaciones válidas de identidades sociales que representan la diversidad y riqueza del habla en diferentes grupos.

En esa misma línea, Fishman (1991) analizó cómo las lenguas minoritarias desempeñan un papel fundamental en las comunidades bilingües. Él argumentó que estas variedades lingüísticas cumplen un papel fundamental al reforzar el sentido de pertenencia, la identidad colectiva y la continuidad cultural de las comunidades que las usan.

Por su parte, Coseriu (1981) explicó que toda lengua se manifiesta en actos concretos del habla que responden a situaciones específicas, por lo que ninguna variedad lingüística es inferior o menos válida que otra. Complementariamente, Escoriza Morena (2002) evidenció que la variación lingüística ocurre de manera sistemática en todos los niveles del lenguaje: léxico, fonético, morfosintáctico y pragmático, lo que refuerza la idea de que toda forma de expresión es legítima y significativa dentro de su contexto particular.

En relación con estas perspectivas, Moreno Fernández (2009) señaló que las variedades lingüísticas no solo reflejan diferencias funcionales en el uso del lenguaje, sino que también están cargadas de implicaciones sociales y simbólicas. El reconocimiento o

estigmatización de determinadas formas del habla suele estar vinculado con factores históricos y sociales, lo que reproduce desigualdades que afectan el desarrollo de la construcción lingüística de los hablantes.

En síntesis, la variedad lingüística es la manifestación natural y dinámica del lenguaje humano, que refleja quiénes somos y el grupo social al que pertenecemos. Este fenómeno no solo se adapta a diferentes contextos, sino que también enriquece la comunicación. Más que ser un obstáculo, constituye una riqueza cultural y comunicativa que permite a las lenguas ajustarse a distintas realidades y expresar con mayor precisión la diversidad de experiencias humanas.

### 1.3. Tipos de variedades lingüísticas

La variedad lingüística, como se ha señalado previamente, constituye una manifestación dinámica del lenguaje en diversos contextos. Una vez comprendido su concepto general, es importante conocer cómo se clasifica. Coseriu (1981) distinguió tres dimensiones principales de la variedad lingüística: la variedad diatópica, determinada por el espacio geográfico; la variedad diastrática, relacionada con el grupo social; y la variedad diafásica, vinculada con la situación comunicativa. Complementando esta tipología, autores como Bosque Muñoz et al. (2008) propusieron incluir una cuarta dimensión: la variedad diacrónica o histórica, la cual considera los cambios que experimenta una lengua a lo largo del tiempo.

Esta ampliación permite un análisis más completo de las múltiples formas legítimas en que se manifiesta una lengua, sin que pierda su valor comunicativo. En ese sentido, a continuación, se presentan los principales tipos de variedades lingüísticas, junto con sus características y ejemplos representativos.

**Tabla 1.** *Tipos de variedades lingüísticas y sus características principales*

Tipo de variedad lingüística	Criterio de variación	Características principales	Ejemplo
Diafásica (funcional)	Situación comunicativa	Depende del contexto, el propósito y el nivel de formalidad del discurso. El hablante adapta su registro según la circunstancia.	Lenguaje formal en una entrevista de trabajo y lenguaje informal en una conversación entre amigos.

Diastrática (sociocultural)	Grupo social	Se relaciona con factores como nivel educativo, clase social, profesión, edad o género. Refleja diferencias en el uso del lenguaje entre grupos sociales.	Registro culto: “Voy a ausentarme del trabajo por motivos de salud”.
Diatópica (geográfica)	Región geográfica	Presenta variaciones en pronunciación, léxico y estructuras gramaticales según el lugar donde viven los hablantes.	Castellano costeño, andino y amazónico en el Perú.
Diacrónica (histórica)	Tiempo	Considera los cambios lingüísticos que se producen a lo largo del tiempo en una lengua.	Uso de palabras antiguas frente a términos actuales.

Fuente: Adaptado de Bosque Muñoz et al. (2008) y Coseriu (1981).

Como se observó en la Tabla 1, las variedades lingüísticas se clasifican según criterios geográficos, sociales, funcionales e históricos, lo que evidencia el carácter dinámico del lenguaje.

### 1.3.1. Variedad funcional diafásica

La variedad diafásica depende del contexto en el que se produce la comunicación. Los hablantes adecúan su forma de hablar según la situación, el tema, el propósito y el nivel de formalidad requerido. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en una entrevista de trabajo es diferente a una conversación entre amigos. Según Zanfardini (2018), la variación lingüística responde a patrones contextuales y comunicativos; en consecuencia, permite emplear un registro o estilo apropiado para cada situación. Como ilustración, se pueden observar los siguientes contrastes:

- Registro formal: “Le agradecería me enviara la información solicitada a la brevedad”.
- Registro informal: “¿Me puedes mandar lo que te pedí lo más pronto posible?”.

### 1.3.2. Variedad sociocultural o diastrática

La variedad diastrática hace referencia a las diferencias lingüísticas asociadas a factores sociales como el nivel educativo, la clase social, la profesión, la edad, o el género. Moreno-Fernández (2019) señaló que el nivel sociocultural de los hablantes influye en el uso del lenguaje permitiendo distinguir entre un nivel alto o culto, medio o popular, bajo o vulgar.

Estas diferencias se manifiestan tanto en la lengua oral como escrita y están determinadas por las características individuales del hablante y su contexto social. De esta manera, las variaciones diastráticas reflejan cómo cada grupo social desarrolla formas peculiares de hablar. A modo de ejemplo, pueden identificarse las siguientes expresiones:

- Registro culto: “Voy a ausentarme del trabajo por motivos de salud”.
- Registro coloquial o popular: “No voy a ir a trabajar porque estoy enfermo”.
- Registro vulgar: “No voy a la chamba porque estoy hecho trapo”.

### 1.3.3. Variedad geográfica o diatópica

La variedad diatópica se refiere a las diferencias lingüísticas según la región geográfica donde viven los hablantes. Estas variaciones se manifiestan en el acento, el vocabulario y las construcciones gramaticales propios de cada lugar. Moreno-Fernández (2019) señaló que en el mundo hispanohablante existen múltiples variedades geográficas del español. En el caso del Perú, coexisten el castellano costeño, andino y amazónico, cada uno con sus particularidades, ya que reflejan identidades regionales diferenciadas.

### 1.3.4. Variedad histórica o diacrónica

La variedad diacrónica alude a los cambios que experimenta una lengua a lo largo del tiempo. Toda lengua evoluciona en cuanto a su pronunciación, léxico, sintaxis y uso comunicativo. Crystal (2003) indicó que estas transformaciones responden a las necesidades comunicativas del hablante, así como a factores externos. Comprender esta variedad es clave, ya que permite entender cómo la lengua ha cambiado entre generaciones.

En definitiva, cada tipo de variedad lingüística refleja las diferentes formas en las que el lenguaje se adapta y evoluciona, respondiendo a factores sociales, geográficos, culturales. Reconocer y valorar estas diferencias es esencial para promover el respeto a las múltiples identidades lingüísticas presentes en nuestra sociedad.

## 1.4. La variedad lingüística en el Perú

El Perú es uno de los países con mayor diversidad lingüística: conviven lenguas originarias, criollas, extranjeras y diversas variedades del español peruano. El Mincul (2019) ha reconocido oficialmente la existencia de 48 lenguas indígenas u originarias, junto con el castellano y la lengua de señas peruana, lo que evidencia una notable diversidad lingüística

en el país. No obstante, Panizo (2022) señaló que esta cifra, si bien es relevante, no necesariamente representa la vitalidad actual de todas las lenguas. El autor nos invita a reflexionar sobre cuántas de ellas permanecen activas y funcionales dentro de su comunidad, cuestionando su estabilidad y la transmisión efectiva entre generaciones.

#### 1.4.1. Lenguas originarias y su situación actual

Las lenguas originarias constituyen un pilar fundamental del patrimonio cultural del Perú. Estas lenguas pertenecen a 19 familias lingüísticas que son habladas principalmente en las regiones andinas y amazónicas. Entre ellas se encuentran el quechua, el aimara, el ashaninka y el shipibo-konibo, consideradas las de mayor número de hablantes; sin embargo, una parte significativa de estas lenguas enfrenta el riesgo de desaparecer. La Unesco (2010) ha señalado que al menos 21 de estas lenguas están en peligro crítico debido a la disminución de hablantes.

La situación actual de las lenguas originarias es el resultado de un proceso histórico, donde el castellano ha adquirido un papel predominante en la educación, el trabajo y la vida social. A esto se suman los prejuicios sociales hacia las lenguas indígenas, las cuales suelen ser asociadas a retraso o marginalidad. Esta discriminación contribuye al abandono progresivo de las lenguas originarias; para Panizo (2022), esta es una forma de injusticia lingüística, porque obliga a muchos hablantes a renunciar a su lengua para poder integrarse socialmente.

#### 1.4.2. Las variedades regionales del español peruano

Moreno-Fernández y Caravedo (2023) han distinguido tres grandes variedades regionales: el español andino, el español amazónico y el español costeño. El primero es hablado principalmente en la sierra central y sur, y presenta rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos influenciados por el quechua. El español amazónico, por su parte, presenta rasgos de lenguas indígenas amazónicas tanto en la pronunciación como en la estructura del discurso. Finalmente, el español costeño, especialmente el de Lima, es considerado como el más cercano al estándar hispano y goza de alto prestigio social. De este modo, estas variedades no solo marcan diferencias lingüísticas, sino que también expresan identidades regionales y culturales.

En síntesis, la diversidad lingüística en el Perú representa una riqueza cultural, histórica e invaluable. La coexistencia de múltiples lenguas y hablas regionales evidencia procesos continuos de intercambio y adaptación a lo largo del tiempo. Sin embargo, esta riqueza enfrenta desafíos significativos como la estigmatización de ciertas variedades y la carencia de políticas eficaces para su preservación, lo que pone en peligro la continuidad de muchas lenguas originarias y formas de habla regionales. En este contexto, proteger y promover la diversidad lingüística no es únicamente un acto cultural, sino un acto de justicia lingüística y social, que es esencial para construir un país que reconozca que en la pluralidad de sus voces está la esencia de su identidad nacional.

## **CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD**

### **2.1. Definición de identidad**

La identidad es un concepto complejo que se va construyendo a lo largo de la vida. Desde el enfoque psicológico, Erikson (1968) la definió como una construcción interna del yo que permite a la persona reconocerse y mantener un sentido de continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo. Para el autor, la adolescencia representa una etapa clave en el desarrollo de la identidad, ya que las personas buscan definirse a sí mismos mientras enfrentan la necesidad de adaptarse a las expectativas del grupo social. Este conflicto interno se expresa en la crisis denominada “identidad frente a confusión de roles”, en la que los adolescentes atraviesan un proceso de exploración personal y proyectan un sentido más claro de sí mismos y hacia dónde quieren dirigirse.

El psicólogo Marcia (1980) complementó y profundizó la teoría de Erikson al identificar cuatro estados en el proceso de desarrollo de la identidad: la identidad lograda, en la que el individuo ha explorado alternativas y asumido compromisos personales; la identidad en moratoria, cuando hay exploración activa sin toma definitiva de decisiones; la identidad hipotecada, cuando se asumen compromisos sin previa exploración generalmente influenciados por las expectativas externas; y la identidad difusa, cuando no hay exploración ni compromiso, lo que conduce a una situación de inestabilidad.

Desde un enfoque cultural y postestructuralista, Hall (1990) sostuvo que la identidad debe entenderse como un proceso de construcción social, en lugar de una esencia fija. Según el autor, la identidad se forma en el discurso, en la representación y en las interacciones sociales, lo que implica que no hay una identidad única o esencial, sino múltiples identidades que emergen en función de los contextos y las relaciones en los que el individuo participa. De esta forma, una persona puede tener una identidad cultural, una lingüística, una de género, una profesional, entre otras, que pueden coexistir en sí o incluso pueden entrar en conflicto.

En esta línea, Giddens (1991) planteó que, en la modernidad, la identidad se convierte en un proyecto reflexivo, donde los sujetos deben construir activamente un relato coherente sobre sí mismos, eligiendo entre múltiples influencias, discursos e identidades disponibles. Por lo tanto, la identidad se concibe como un proceso continuo de elaboración y reconstrucción personal.

Finalmente, el lenguaje desempeña un rol fundamental en la construcción de la identidad. Según Vygotsky (1978), el lenguaje no solo es un medio para comunicarse, sino que también organiza el pensamiento y posibilita la autoconciencia. La manera en que los sujetos nombran el mundo y se nombran a sí mismos inciden directamente en cómo se perciben y cómo construyen su identidad.

En resumen, la identidad es un fenómeno complejo y multidimensional que abarca tanto lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo social, lo constante y lo dinámico. Comprender su esencia implica reconocer que cada individuo se forma a partir de diversas voces, lenguas, vivencias y conexiones que influyen en quién es, quién fue y quién aspira a ser.

## **2.2. Componentes biológicos en el desarrollo de la identidad**

La herencia biológica representa uno de los primeros pilares en la formación de la identidad. Desde el nacimiento, cada individuo posee una carga genética que influye en sus características físicas, fisiológicas y en ciertas disposiciones psicológicas. Rasgos como el sexo biológico, la apariencia física y algunas tendencias temperamentales forman parte de esta base hereditaria. Esto hace que un ser humano sea distinto de otro, tenga raigambre que lo enlaza con su grupo social de origen y presente determinadas peculiaridades que, unidas a los posteriormente adquiridos con su madurez, hacen de él un ser completo y que tiende al equilibrio.

Todo lo anteriormente expuesto configura la identidad, que permite tener como referencia cómo ser pleno frente a los otros que forman la sociedad. No existe posibilidad alguna de cambiar, suplantarse o suprimir la identidad sin provocar daños gravísimos en el individuo, perturbaciones propias de quien, al no tener raíces, historia familiar o social ni nombre que lo identifique, deja de ser quien es sin poder transformarse en otro.

Autores como Kagan et al. (1994) señalaron que ciertos aspectos de la personalidad, como la emocionalidad o la reactividad, pueden tener componentes genéticos que influyen en la manera en que el individuo se relaciona con su entorno. Sin embargo, la biología no determina de forma absoluta la identidad, sino que establece condiciones iniciales que serán moldeadas por la experiencia y el contexto social.

### 2.2.1. Componentes psicológicos y emocionales

Desde la perspectiva psicológica, la identidad personal se define como la percepción consciente que cada individuo tiene de sí mismo. Esto implica reconocerse como un ser singular, con una historia continua a lo largo del tiempo y con características que los distinguen de los demás. Erikson (1968), uno de los psicólogos más destacados en este ámbito, sostuvo que la construcción de la identidad es una de las tareas centrales del desarrollo humano, especialmente relevante durante la etapa de la adolescencia.

Los aspectos psicológicos y emocionales desempeñan un rol central en la construcción de la identidad. Durante la adolescencia, se desarrolla el autoconcepto, entendido como la imagen que la persona tiene de sí misma, y la autoestima, relacionada con la valoración personal (Rosenberg, 1979).

La psicología también analiza cómo determinadas transiciones vitales, como cambios de residencia, experiencias de pérdida o transformaciones en el ámbito laboral, pueden generar crisis de identidad. En estas situaciones, las personas suelen cuestionarse quiénes son y reflexionar sobre su identidad, tratando de armonizar su pasado.

Piaget (1972) señaló que en esta etapa se alcanza el pensamiento formal, lo que permite al adolescente reflexionar sobre ideas abstractas, cuestionar normas y analizar su propia conducta. Esta capacidad cognitiva facilita la introspección y la definición de valores personales. Sin embargo, la intensidad emocional propia de la adolescencia puede generar conflictos internos y cambios de humor, los cuales forman parte del proceso de autoconocimiento y consolidación de la identidad.

El vínculo entre identidad personal y pertenencia es igualmente fundamental. Sentirse parte de un grupo, ya sea familiar, cultural o profesional, fortalece la identidad individual. Por ejemplo, alguien que se reconoce como miembro de una comunidad artística puede hallar en ella apoyo y estímulo para continuar su potencial creativo.

### 2.2.2. La familia como agente formador de la identidad

La familia constituye una de las bases más esenciales en la vida de toda persona, ya que desde los primeros años se convierte en el primer espacio de aprendizaje, convivencia y formación personal (Bronfenbrenner, 1979). En este entorno inicial, se adquieren valores, creencias, actitudes y formas de relacionarse que influyen de manera profunda y duradera la identidad (Berger y Luckmann, 1966). Aunque con el paso del tiempo intervienen otros agentes como la escuela, los amigos y la sociedad, la familia deja una marca decisiva en la percepción que cada individuo construye sobre sí mismo (Coleman, 1988).

La identidad, entendida como el conjunto de rasgos que hace única a una persona, se forma progresivamente, pero sus cimientos se establecen en la infancia, cuando el hogar actúa como principal guía afectivo y social (Erikson, 1968). En este proceso, la familia influye tanto en la identidad personal, la autoestima, los deseos y la imagen propia, como en la identidad social, que se manifiesta en la manera de relacionarse y sentirse parte de un grupo.

De acuerdo con Berger (2011), un entorno familiar basado en el apoyo emocional, la comunicación abierta y el respeto favorece el desarrollo de una identidad segura. Durante la adolescencia, la búsqueda de autonomía puede generar conflictos con la familia; sin embargo; cuando estos se abordan de manera positiva, contribuyen al fortalecimiento de la identidad y a la madurez personal.

### 2.2.3. La influencia del grupo de pares

Los jóvenes en la etapa adolescente intentan construir su identidad y con frecuencia lo hacen buscando ser aceptados por distintos grupos (Erikson, 1968). Formar parte de un grupo resulta esencial para ellos, pues les permite reconocerse a sí mismos y sentirse integrados dentro de una comunidad. Sin embargo, la influencia del grupo puede empujarlos a tomar decisiones que anteponen la aceptación colectiva a su propio criterio (Brown y Larson, 2000). Esta situación suele preocupar a los adultos, sobre todo cuando el entorno social ejerce influencia negativa.

Erikson (1968) destacó que la interacción con los pares permite al adolescente experimentar distintos roles sociales, lo que contribuye a la definición de su identidad social. No obstante, la presión del grupo puede influir negativamente cuando el joven adopta

conductas contrarias a sus valores personales. Por ello, resulta fundamental que el adolescente logre un equilibrio entre la integración social y la autonomía individual.

Los grupos de iguales se forman principalmente a partir de aquello que sus integrantes tienen en común: intereses, preocupaciones y maneras de interpretar y desenvolverse en el mundo. La búsqueda consiste en encontrar personas similares con quienes compartir logros, decidir por uno mismo y actuar con independencia, como en el caso de las experiencias difíciles, aquellas que generan dolor; se debe reconocer que enfrentar la realidad personal y social puede implicar obstáculos y desilusiones.

#### 2.2.4. El rol de la escuela en el desarrollo de la identidad

En el ámbito escolar, las experiencias de enseñanza y aprendizaje pueden influir de manera significativa en la construcción de ciertas identidades. Del mismo modo, los recursos, instrumentos y actividades propios de la escuela pueden adquirir un significado que impacte en las formas de pertenencia y en la manera en que las personas se conciben a sí mismas, se expresan y se vinculan tanto con su entorno como su propia identidad.

En las instituciones educativas, se producen numerosas interacciones que contribuyen a la formación de la identidad (Bronfenbrenner, 1979). A través de las tareas académicas, las vivencias escolares y los vínculos entre los distintos actores, las identidades escolares se construyen en el cruce de múltiples contextos y experiencias: entre compañeros, entre alumnos y docentes, y entre ámbitos como la familia, la escuela y la comunidad (Vygotsky, 1978).

Según Delors (1996), la educación debe contribuir al desarrollo de la personalidad a través del fomento del pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad social. Un clima escolar positivo, inclusivo y respetuoso favorece el desarrollo de una identidad sólida, mientras que las prácticas pedagógicas autoritarias o excluyentes pueden afectar negativamente este proceso.

#### 2.2.5. Influencia del contexto sociocultural y los medios de comunicación

El contexto sociocultural influye de manera significativa en la construcción de la identidad adolescente. Las normas sociales, la cultura, las tradiciones y las expectativas del entorno condicionan la forma en que el adolescente se percibe y se proyecta hacia el futuro.

En la actualidad, los medios de comunicación y las redes sociales tienen un impacto notable en este proceso. Según Buckingham (2008), estos espacios pueden ofrecer modelos de identificación, pero también generar estereotipos y comparaciones que afectan la autoestima. Por ello, es importante que la escuela y la familia fomenten una actitud crítica frente a los mensajes mediáticos.

Gerbner et al. (2002) señalaron que la influencia de los medios de comunicación en la formación de modelos de comportamiento y prácticas sociales en niños, niñas y adolescentes es cada vez más relevante, en la medida que se constituyen como una de las principales fuentes de información y entretenimiento. Por su parte, Bandura (2001) sostuvo que los medios de comunicación ayudan a perfilar la identidad cultural de las personas y a modular las formas de conocer y aprender, pues tienen un gran potencial que continúa creciendo.

Los medios de comunicación que consumen adolescentes y jóvenes influyen de manera significativa en la formación de su identidad (Arnett, 1995). En algunos casos, los contenidos que difunden no resultan adecuados para su desarrollo y pueden afectar negativamente su autoestima, provocar inseguridades e incluso, en situaciones extremas, generar problemas de salud mental (Livingstone y Helsper, 2008; Twenge y Campbell, 2018).

Asimismo, los hábitos de consumo de muchos jóvenes también se han visto modificados por la influencia mediática. La publicidad hacia este público ha cambiado, por lo que se han incorporado nuevas estrategias para captar y fidelizar a la población juvenil (De Veirman et al., 2017). Entre ellas destaca el uso de figuras influyentes, conocidas como *influencers*, con el objetivo de que los consumidores se identifiquen con ellas o se sientan afines. Estos referentes se convierten en nuevos modelos de conducta que influyen en la construcción de su identidad (Bandura, 2001; De Veirman et al., 2017).

### **2.3. La construcción de la identidad desde los fundamentos del CNEB**

La adolescencia puede entenderse como una etapa fundamental del desarrollo humano, caracterizado por transformaciones significativas en el ámbito biológico, psicológico y social. Durante este periodo, los sujetos reorganizan su autoconcepto a partir de cambios físicos, cognitivos y emocionales, así como de nuevas experiencias sociales. En este tránsito,

la identidad no se descubre, se ensaya. Como señalaron Papalia et al. (2010), la adolescencia es una etapa clave del desarrollo, es donde las personas buscan coherencia interna y consolidan una imagen de sí mismas que les permita proyectarse hacia la adultez. Por este motivo, el desarrollo humano no avanza en línea recta ni con instrucciones claras; tampoco es casual que la escuela, ese espacio donde conviven normas, sueños y contradicciones, tenga un papel decisivo en ese proceso. El CNEB (Minedu, 2016) lo entiende así: educar no es solo transmitir contenidos, sino acompañar a las personas mientras descubren quiénes son y quiénes quieren llegar a ser.

Desde sus fundamentos, el CNEB concibe la identidad no como una pieza acabada, sino como una obra en permanente construcción. Lejos de la idea de un “yo” fijo y definitivo, la identidad aparece como un proceso dinámico, moldeado por la interacción entre el estudiante, su entorno y las experiencias que la escuela propone. Según el Minedu (2016), la educación básica debe formar personas capaces de reconocerse como sujetos valiosos, autónomos y socialmente comprometidos. Dicho de otro modo: estudiantes que no solo sepan resolver problemas matemáticos, sino también dialogar consigo mismos, regular sus emociones y tomar decisiones éticas. Una tarea ambiciosa, sin duda, pero necesaria.

Uno de los gestos más reveladores del CNEB es la incorporación explícita de la competencia “Construye su identidad”, ubicada en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. No es un detalle menor, dado que, a partir de ello, el currículo declara que la identidad no es un asunto privado que cada estudiante debe resolver en soledad, sino una dimensión educativa que merece atención pedagógica intencional. Esta competencia invita a los adolescentes a comprender quiénes son, valorar sus características personales y culturales, y actuar de manera coherente con principios éticos y democráticos (Minedu, 2022). La identidad deja de ser un susurro interior para convertirse en un aprendizaje que se conversa, se cuestiona y se fortalece en comunidad.

La investigación contemporánea respalda esta mirada. Arnett (2020) señaló que la adolescencia y la juventud son etapas clave para la exploración identitaria, momentos en los que el entorno educativo funciona como una especie de laboratorio vital. En la escuela, los estudiantes ensayan ideas, prueban valores, imaginan futuros posibles.

El CNEB, en este sentido, opera como un mediador sutil pero poderoso: traduce los ideales sociales en experiencias concretas que dialogan con la biografía de cada estudiante. Una suerte de puente entre lo que la sociedad espera y lo que el individuo está dispuesto a construir.

Kroger y Marcia (2021) profundizaron esta idea al afirmar que la identidad se desarrolla a través de procesos de exploración y compromiso. Explorar es dudar, cuestionar, abrir caminos; comprometerse es elegir, sostener, asumir consecuencias. La escuela secundaria, cuando ofrece espacios de reflexión, participación y diálogo, favorece precisamente ese vaivén entre la incertidumbre y la decisión.

No se trata de imponer identidades prefabricadas como quien entrega un uniforme de talla única esperando que a todos les quede bien; se trata de crear las condiciones para que los estudiantes construyan una identidad más consciente y estable. En ese delicado equilibrio entre libertad y orientación, entre el “sé tú mismo” y el “no camines a ciegas”, se juega buena parte del sentido profundo de la educación. Demasiada rigidez asfixia; demasiada laxitud extravía. Educar, al final, es aprender a caminar por esa cuerda floja sin caer en el adoctrinamiento ni en el abandono.

A esta dimensión se suma el enfoque socioemocional, cada vez menos accesorio y más protagonista en los currículos contemporáneos. Bisquerra Azina y Chao Rebolledo (2021) lo explicaron sin rodeos: la educación emocional permite a los estudiantes reconocer lo que sienten, regular cómo actúan y construir una imagen positiva de sí mismos. Sin autoestima, la identidad se vuelve frágil, como una casa sin cimientos; sin autorregulación, se dispersa, como arena entre los dedos. Por ello, no es casual que el currículo peruano incorpore estas competencias como ejes transversales: aprender a sentir y a convivir resulta tan decisivo como aprender a leer o a resolver ecuaciones, aunque no siempre se evalúe con la misma obsesión numérica.

La identidad adolescente está lejos de ser un bloque compacto, se parece más a un mosaico en permanente reacomodo, donde conviven lo personal, lo académico y lo social, a veces en armonía, a veces en abierta tensión. Negru-Subtirica (2024) subrayó la relevancia de la identidad educativa, ya que la manera en que los alumnos se perciben a sí mismos influye directamente en su motivación, su compromiso escolar y su proyección vocacional.

Cuando un estudiante empieza a verse a sí mismo como alguien capaz y, más aún, como alguien valioso, la escuela deja de parecerse a una cinta transportadora de horarios y tareas, y se vuelve otra cosa: un lugar donde estar tiene sentido, porque pocas fuerzas son tan decisivas en la construcción de la identidad como la sensación íntima de pertenecer a algo que importa, aunque sea de manera silenciosa, casi doméstica.

No es una intuición romántica ni un exceso pedagógico. Martin et al. (2025) lo formularon con la sobriedad de quienes han mirado muchos datos: los entornos educativos que promueven la reflexión personal, la participación activa y el reconocimiento de la diversidad favorecen identidades más coherentes y resistentes. El CNEB dialoga con esta idea al insistir en la formación integral, el respeto por la diversidad cultural y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Aquí aparece una antítesis tan necesaria como incómoda: educar sujetos autónomos sin deshilar el tejido social y afirmar la singularidad sin evaporar lo colectivo. La escuela, vista así, no es solo un lugar donde se aprenden fórmulas o fechas: es un laboratorio ético donde se ensaya con errores, retrocesos y hallazgos esa convivencia compleja que luego llamamos sociedad.

Hay, además, una verdad que el currículo acierta en recordar, aunque a veces el sistema parezca olvidarla con sospechosa facilidad: la identidad no nace en el vacío. Familia, comunidad y cultura operan como corrientes subterráneas, moldeando al sujeto incluso cuando no se las nombra. El Minedu (2016) ha insistido en que la escuela debe reconocer las experiencias previas de los estudiantes y valorar su diversidad lingüística, étnica y social. En un país como Perú, plural, fragmentado, exuberante y desigual, esta no es una concesión amable ni un gesto simbólico para discursos oficiales; es una condición básica para que la identidad no sea una máscara importada, sino una construcción genuina y compartida.

En síntesis, los fundamentos del CNEB conciben la identidad como una trama compleja donde se cruzan cognición y emoción, ética y convivencia, proyecto personal y responsabilidad social. Todo ocurre al mismo tiempo, como en una conversación larga que nunca termina de cerrarse. La secundaria se vuelve entonces un espacio privilegiado: no solo se enseñan contenidos, también se aprende a pensar, a dudar, a imaginar futuros posibles. Al final, el currículo no funciona solo como una lista de aprendizajes esperados, sino como un mapa imperfecto, flexible, necesario para que cada alumno trace su propio camino y construya una identidad sólida, consciente y, sobre todo, profundamente humana.

### **CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD**

#### **3.1. La lengua como medio para el desarrollo de la identidad cultural y social**

El lenguaje no constituye únicamente una herramienta de comunicación, sino que opera como la arquitectura central de la subjetividad humana y como un medio fundamental a través del cual los individuos organizan su experiencia y se vinculan con su entorno social y cultural. En este sentido, las estructuras lingüísticas influyen directamente en los procesos cognitivos y en la construcción de significado (Ramírez Cortés, 2024).

Desde la psicología cognitiva y sociocultural, el habla interna se reconoce como un mecanismo clave para la autorregulación y la reflexión sobre el yo, en tanto se asocia con la claridad del autoconcepto y con la organización del pensamiento consciente mediante formas lingüísticas internalizadas (Giunti y Servat, 2025; Racy y Morin, 2024). Complementariamente, la sociología cultural concibe la identidad no como un rasgo fijo, sino como una construcción dinámica y relacional que se produce de manera continua a través de prácticas discursivas, históricas y culturales inscritas en sistemas de representación social (Ceberio, 2023; Romero Morales, 2025).

En el contexto peruano, este marco teórico se expresa en una ecología lingüística conformada por 48 lenguas originarias pertenecientes a diecinueve familias lingüísticas, las cuales representan una amplia diversidad de cosmovisiones y formas de existencia colectiva (Avellaneda Vásquez, 2024; Minedu, 2023).

Para millones de ciudadanos, la lengua materna cumple una función primordial como instrumento de vinculación social y de construcción de sentido existencial, anclando el desarrollo personal y comunitario en redes culturales específicas que definen la pertenencia grupal (Mincul, 2024). No obstante, la vitalidad de estas lenguas enfrenta serias amenazas, ya que muchas se encuentran en riesgo de desaparición debido a la interrupción de la transmisión intergeneracional, lo que compromete la continuidad identitaria de los pueblos andinos y amazónicos (Vigil Oliveros, 2023).

La relación entre lengua e identidad en el Perú se encuentra atravesada por estructuras de poder que jerarquizan los recursos lingüísticos y sitúan a las lenguas originarias y a sus hablantes en una posición subalterna frente al castellano hegemónico. Esta desigualdad trasciende el plano lingüístico y se proyecta en los ámbitos social y cultural (Ocampo Silva, 2023).

En este marco, emerge un proceso de racialización del lenguaje, mediante el cual rasgos como el “motoseo” son estigmatizados y utilizados para construir al “otro” como inferior o carente de educación, afectando de manera profunda su autoestima y el posicionamiento social de los hablantes en espacios educativos y urbanos (Ocampo Silva, 2023). En consonancia con los planteamientos de Hall sobre la identidad como posicionamiento social, estas dinámicas evidencian cómo la imposición cultural puede fracturar la seguridad identitaria del sujeto y obligarlo a negociar su pertenencia en escenarios de marcada asimetría lingüística (Ceberio, 2023).

En este contexto, el sistema educativo desempeña un rol decisivo en la mediación de dichas tensiones, dado que la adquisición de una lengua implica la construcción de una representación compartida del mundo y la autodefinición del individuo (Ramírez Cortés, 2024; Santos et al., 2025). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se orienta a garantizar que los estudiantes aprendan desde sus referentes culturales y lingüísticos, reconociendo que la imposición de una segunda lengua, sin el respeto a la lengua materna, obstaculiza la consolidación de una identidad sólida y genera barreras para el desarrollo cognitivo y emocional (Minedu, 2023; Urgiles Uyaguari et al., 2025). Sin embargo, pese a la incorporación formal del enfoque intercultural, en la práctica persiste con frecuencia una visión técnica que minimiza las implicancias emocionales e identitarias del contacto de lenguas (Julca-Guerrero y Nivin-Vargas, 2025; Zavala, 2023).

Por otro lado, la construcción identitaria a través del lenguaje constituye un acto de agencia, mediante el cual los sujetos no solo reproducen estructuras sociales, sino que también pueden resistirlas y transformarlas a partir de sus elecciones lingüísticas cotidianas. En el caso peruano, la revitalización de las lenguas originarias trasciende la preservación de estructuras gramaticales y se vincula con la restitución del derecho de los pueblos a autodefinirse y a participar como ciudadanos plenos sin renunciar a sus raíces culturales y emocionales de acuerdo con los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe

promovidos por el Minedu. En consecuencia, la justicia lingüística implica reconocer que el uso de una lengua indígena constituye un acto de afirmación identitaria que desafía la exclusión histórica y fortalece el tejido social de la nación (Panizo, 2022).

En esta línea, investigaciones desarrolladas en el sur del Perú han evidenciado que las lenguas originarias funcionan como núcleos de resistencia cultural frente a la hegemonía del castellano. En la provincia de Jorge Basadre, Tacna, Quispeluzza Mamani (2025) identificó una correlación significativa y directa entre las actitudes lingüísticas positivas hacia el idioma aimara y el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de educación secundaria. Los resultados indican que quienes preservan y utilizan su lengua materna desarrollan un sentido de pertenencia más sólido; en particular, el 53 % de los estudiantes reportó una identidad cultural fuerte asociada al uso del aimara. Estos hallazgos confirman que la lengua trasciende su función comunicativa y se configura como un marcador central de diferenciación y autoafirmación étnica en contextos atravesados por dinámicas globalizadoras que tienden a homogeneizar las prácticas juveniles.

De manera complementaria, Ortega Melgar et al. (2023) analizaron las dinámicas sociolingüísticas en regiones andinas como Huancavelica y evidenciaron que la identidad social suele construirse en oposición a experiencias de discriminación vinculadas con el uso de variedades lingüísticas no estándar. Los hallazgos cuantitativos muestran que los estudiantes, cuyo castellano presenta interferencias del quechua, experimentan niveles variables de resentimiento social, el cual opera de forma paradójica como un mecanismo defensivo orientado a resguardar la identidad grupal frente a procesos persistentes de exclusión en entornos académicos urbanos. En este marco, la identidad lingüística en el Perú no se configura en un espacio neutral, sino en una tensión constante entre la lealtad a la comunidad de habla originaria y la necesidad pragmática de adecuarse a las normas lingüísticas dominantes para reducir el riesgo de marginalización social.

### **3.2 La valoración lingüística como base para el sentido de pertenencia y la autoestima**

La adquisición y el uso de una lengua no constituyen únicamente procesos cognitivos orientados a interpretar la realidad, sino también actos profundamente emocionales que configuran la autodefinición del individuo y la construcción de un mundo social compartido (Ceberio, 2023; Giunti y Servat, 2025; Ramírez Cortés, 2024). Cuando los adolescentes se expresan, no se limitan al intercambio de información pragmática, sino que proyectan su

subjetividad y su yo interior, estableciendo un vínculo estrecho entre la forma en que se comunican y su sentido de pertenencia a un grupo social que les proporciona seguridad ontológica (Ocampo Silva, 2023; Quispeluzza Mamani, 2025; Romero Morales, 2025). En consecuencia, cuando la variedad lingüística que emplean –cargada de la historia afectiva de su socialización primaria y de sus lazos familiares– no es valorada en el ámbito educativo, se produce una fractura en el autoconcepto, dado que el lenguaje constituye el principal medio a través del cual los sujetos expresan quiénes son, qué sienten y cómo comprenden su existencia (Minedu, 2023; Urgiles Uyaguari et al., 2025).

En el contexto educativo peruano, los estudiantes provenientes de zonas rurales o con raíces andinas enfrentan con frecuencia escenarios de injusticia lingüística, en los que su forma de hablar el castellano –marcada por interferencias de lenguas originarias como el quechua– es estigmatizada y racializada por normas urbanas hegemónicas (Kvietok y Ramirez, 2024; Pérez, 2025).

Esta discriminación suele traducirse en la atribución de supuestas deficiencias cognitivas o signos de inferioridad cultural, afectando la dignidad del estudiante y su derecho a un trato respetuoso (Minedu, 2023; Ortega Melgar et al., 2023). Frente a este entorno hostil, muchos adolescentes internalizan dichos prejuicios como fallas personales y conciben su habla como un “problema” que debe corregirse para ser aceptados, lo que genera vergüenza y promueve el ocultamiento de su origen geográfico y cultural como estrategia de protección frente a la exclusión social (Pérez, 2025).

La exposición reiterada a la burla o a la corrección pública en el aula deteriora progresivamente la autoestima del estudiante y favorece la adopción de estrategias de inhibición, como el silencio o el aislamiento, orientadas a preservar su imagen pública frente al riesgo de humillación (Kvietok y Ramirez, 2024; Ocampo Silva, 2023; Salazar Caro y Pérez, 2023). Este temor por expresarse, asociado a la percepción de ilegitimidad de la propia variedad lingüística, restringe la participación académica y las oportunidades de socialización, transformando la escuela en un espacio de sufrimiento más que de desarrollo personal. En este contexto, el adolescente experimenta la sensación de que debe renunciar a su autenticidad para lograr integrarse, lo que debilita la base emocional sobre la cual se construye la autoestima (Bourdieu, 1991).

El discurso educativo dominante tiende a reforzar una perspectiva del déficit al etiquetar a los estudiantes con interferencias sociolingüísticas como sujetos carentes de habilidades o capital cultural, ignorando que dichas variedades constituyen sistemas legítimos de comunicación y formas de resistencia identitaria (Cárdenas Cárdenas, 2023; Kvietok y Ramirez, 2024; Salazar Caro y Pérez, 2023).

En lugar de consolidar entornos pedagógicos seguros que reconozcan la diversidad lingüística como expresión de la riqueza cultural del país, la escuela suele operar como un agente normalizador que impone el castellano estándar y obliga a los adolescentes a negociar su pertenencia en condiciones de marcada asimetría de poder (Ávila Muñoz, 2025; Navarro Soto, 2023; Pérez, 2025). Esta presión asimilacionista no solo genera tensiones cognitivas, sino que propicia una profunda alienación emocional, al impedir la construcción de una identidad sólida anclada en la lengua materna y los vínculos comunitarios (Belío-Apaloaza y Barroso, 2025; Bourdieu, 1991; Urgiles Uyaguari et al., 2025).

Para revertir estas dinámicas de exclusión, resulta imprescindible avanzar hacia una pedagogía que reconozca el valor emocional y simbólico de las lenguas, entendiendo que detrás de cada variedad de habla se inscribe una biografía y una cosmovisión que deben ser legitimadas en el espacio educativo (Belío-Apaloaza y Barroso, 2025; Cárdenas Cárdenas, 2023; Li, 2025).

La justicia lingüística implica deconstruir las ideologías que asocian el habla regional con la ignorancia y permitir que los adolescentes recuperen su voz como instrumento de empoderamiento y expresión auténtica de su subjetividad (Ávila Muñoz, 2025; Pérez, 2025; Zavala, 2023). Solo mediante una validación positiva del repertorio lingüístico será posible que los estudiantes concilien su desarrollo académico con su herencia cultural, fortalezcan su sentido de pertenencia y consoliden un autoconcepto seguro que les permita ejercer una ciudadanía plena en una sociedad diversa (Carpio-Anyosa, 2024; Makri y Hernández Muñoz, 2025).

La evidencia cualitativa aportada por Ocampo Silva (2023), a partir de testimonios de jóvenes adultos en Lima, confirma que las experiencias tempranas de discriminación lingüística en la escuela generan efectos duraderos en la autoestima y la autopercepción. Los participantes relataron que la burla docente hacia rasgos fonéticos andinos, peyorativamente

denominados motoseo, provocó sentimientos intensos de vergüenza y un marcado deseo de invisibilidad, lo que derivó en la restricción voluntaria de su participación oral para evitar la humillación pública. Este proceso de internalización del estigma deteriora el sentido de pertenencia escolar, ya que el estudiante asocia su forma habitual de hablar y, por extensión, su origen familiar con nociones de atraso o ignorancia, confirmando que el rechazo lingüístico se vive como un rechazo hacia la persona.

De manera complementaria, las investigaciones sobre el clima emocional en el aprendizaje de lenguas han evidenciado que la ansiedad lingüística, derivada de una corrección normativa excesiva, inhibe la seguridad comunicativa y el desarrollo de la personalidad del estudiante (Bernardo Jiménez, 2025; García Ramos et al., 2025; Makri y Hernández Muñoz, 2025).

Los estudios centrados en la dimensión afectiva han demostrado que, cuando la variedad dialectal del escolar es reconocida y valorada, disminuyen los filtros afectivos y aumenta la disposición a participar activamente. Por el contrario, la censura sistemática favorece la emergencia de un “silencio pedagógico” que impacta negativamente en la autoeficacia académica y emocional del alumno. En conjunto, estos hallazgos confirman que la autoestima lingüística constituye un predictor central del bienestar escolar, al fortalecer una autoimagen positiva y facilitar interacciones más seguras en diversos contextos sociales.

### **3.3. Experiencias educativas exitosas que articulan la variedad lingüística con el desarrollo de la identidad en contextos escolares**

La implementación de un enfoque intercultural crítico en la educación secundaria exige superar el reconocimiento meramente folclórico de la diversidad y cuestionar las jerarquías estructurales que históricamente han deslegitimado las prácticas lingüísticas de estudiantes provenientes de contextos andinos y amazónicos (Santos et al., 2025). Al transformar la escuela de un espacio de asimilación en uno de reconocimiento, los docentes validan identidades plurales y asumen que el lenguaje no constituye únicamente un código técnico, sino un recurso de poder, afiliación y permanencia dentro del sistema educativo (Carpio-Anyosa, 2024; Palacio-Hernández y Bolaños, 2024).

Este giro pedagógico implica abandonar la ficción de neutralidad institucional que reproduce desigualdades mediante la imposición de una única “lengua legítima” y promover, en su lugar, un diálogo pedagógico en el que las variedades locales se conciben como activos para el desarrollo cognitivo y social, y no como déficits a corregir (Ávila Muñoz, 2025; Pérez, 2025; Urgiles Uyaguari et al., 2025).

En la micropolítica del aula, diversas experiencias exitosas han evidenciado que la legitimación de prácticas como la alternancia de códigos o la interacción entre quechua y castellano fortalece un clima de confianza y empatía indispensable para el aprendizaje. Estas estrategias funcionan como formas de cortesía de afiliación que consolidan el vínculo grupal y favorecen la participación estudiantil (Kvietok y Ramirez, 2024).

Lejos de obstaculizar la adquisición de la variedad estándar, la validación de prácticas lingüísticas híbridas permite a los estudiantes negociar sus identidades sin experimentar procesos de desarraigo cultural, utilizando su lengua materna para construir relaciones interpersonales y gestionar su autoimagen en contextos urbanos hostiles (Ocampo Silva, 2023; Palacio-Hernández y Bolaños, 2024; Zavala, 2023). En consecuencia, cuando los docentes incorporan estas variedades al diálogo pedagógico en lugar de censurarlas, neutralizan mecanismos de vergüenza y silencio que afectan de manera recurrente a alumnos migrantes, y potencian su agencia y disposición para participar activamente en la construcción del conocimiento académico (Salazar Caro y Pérez, 2023; Tomas et al., 2021).

El desarrollo de la literacidad en la educación secundaria constituye otro eje central de este enfoque. El fomento de narrativas personales, como el diario íntimo o la escritura reflexiva, permite a los adolescentes objetivar su subjetividad y estabilizar su identidad al articular su habla interna con las demandas del entorno social (Giunti y Servat, 2025). No obstante, el tránsito hacia la escritura académica suele generar tensiones cuando se obliga al estudiante a suprimir su voz y sus referentes culturales para adoptar un discurso rígido e impersonal, lo que puede producir distanciamiento del proceso educativo y erosionar su autoeficacia (Bernardo Jiménez, 2025; Navarro Soto, 2023). En este sentido, una pedagogía inclusiva debe acompañar la apropiación de las convenciones académicas sin deslegitimar las prácticas vernáculas de escritura, reconociendo que la interrelación entre emoción, identidad y lenguaje constituye el motor de un aprendizaje profundo y significativo (Belío-Apaloaza y Barroso, 2025; Cárdenas Cárdenas, 2023).

La interculturalidad crítica se distingue de los enfoques funcionales al no limitarse a la promoción del diálogo intercultural, sino al proponerse visibilizar y transformar las condiciones de inequidad que obstaculizan un intercambio simétrico entre hablantes de lenguas hegemónicas y subalternizadas (Palacio-Hernández y Bolaños, 2024; Santos et al., 2025). Desde esta perspectiva, el currículo educativo debe trascender la enseñanza instrumental de contenidos lingüísticos y fomentar una conciencia lingüística crítica que permita a los estudiantes analizar cómo las ideologías sobre el “hablar bien” operan como dispositivos de racialización y exclusión social (Daza Castañeda et al., 2025). Al problematizar estas dinámicas de poder en el espacio escolar, se dota a los estudiantes de herramientas para ejercer una ciudadanía que reivindica derechos lingüísticos y cuestiona el determinismo que asocia origen o variedad de habla con el fracaso académico o social (Hernández Rivera, 2023; Vizcarra Pinto et al., 2024).

En este marco, la sostenibilidad de prácticas inclusivas depende en gran medida de la capacidad docente para deconstruir prejuicios asociados al “motoseo” y a las variedades regionales, asumiendo que la corrección de aspectos técnicos nunca debe implicar la invalidación del sujeto hablante ni la desvalorización de su herencia cultural (Kvietok y Ramirez, 2024; Salazar Caro y Pérez, 2023). La equidad educativa se materializa cuando la escuela garantiza que ningún estudiante deba renunciar a su lengua y cultura como condición para acceder al éxito, y encuentra, en cambio, un espacio donde su voz sea reconocida como parte constitutiva de la identidad nacional (Medina Cardozo, 2023; Urgiles Uyaguari et al., 2025). Este compromiso con la justicia lingüística trasciende el rendimiento académico y se configura como una exigencia ética orientada a reparar las heridas históricas de la exclusión y a construir un proyecto educativo y social genuinamente democrático (Fairclough, 2025; Zavala, 2023).

En consonancia con lo anterior, el análisis de prácticas pedagógicas desarrollado por Julca Guerrero et al. (2025) en la región de Áncash ha evidenciado que la implementación de estrategias situadas que integran la oralidad quechua en actividades de alto reconocimiento académico contribuye a revertir procesos de desplazamiento lingüístico e identitario. La incorporación del quechua y del castellano andino en la producción de conocimientos formales permitió que los estudiantes revalorizaran su herencia cultural y transitaran de una vergüenza inicial hacia un orgullo activo, sustentado en su capacidad para

desenvolverse con competencia en dos universos culturales. Estos hallazgos respaldan un modelo de educación intercultural que no se limita a la traducción de contenidos, sino que redefine las relaciones de poder en el aula y posibilita que la identidad estudiantil se construya a partir de saberes previos, en lugar de exigir su negación como condición de éxito escolar.

De manera complementaria, los estudios de caso sobre literacidad crítica realizados por Belío-Apaolaza y Barroso (2024) y Cárdenas Cárdenas (2023) han demostrado que el uso de narrativas personales y de la escritura autobiográfica en la lengua materna favorece la elaboración constructiva de conflictos identitarios. En intervenciones educativas que promovieron la escritura de historias familiares sin la presión de la norma estándar dominante, se registraron incrementos significativos en la motivación y en la calidad de la producción textual. En este contexto, el lenguaje dejó de operar como una barrera para convertirse en un recurso legítimo de expresión del yo. En conjunto, estas experiencias confirman que la apertura escolar a la diversidad lingüística no solo mejora el desempeño académico, sino que favorece la integración subjetiva del adolescente al articular su identidad escolar con su identidad comunitaria de origen.

En vista de lo anterior, el análisis realizado confirma que la variedad lingüística trasciende su función comunicativa y constituye un soporte estructural en la configuración de la identidad psicológica y cultural del adolescente. No obstante, en el contexto peruano, las jerarquías de poder han racializado históricamente las lenguas originarias, generando escenarios de tensión en los que el sujeto se ve obligado a negociar su sentido de pertenencia entre sus raíces maternas y las exigencias del castellano estándar. Por ende, esta asimetría revela que la vitalidad de una lengua se vincula estrechamente con la seguridad ontológica de sus hablantes, lo que convierte la preservación de la diversidad lingüística en una condición necesaria para el desarrollo integral de la personalidad estudiantil.

En este marco, la institución educativa cumple un rol decisivo, ya que la legitimación o estigmatización del repertorio lingüístico del alumno incide directamente en sus niveles de autoestima y autoeficacia académica. La evidencia empírica ha demostrado que los entornos pedagógicos basados en el reconocimiento de la lengua materna reducen la ansiedad lingüística y favorecen la articulación entre el habla interna del estudiante y las demandas escolares, sin generar procesos de desarraigo cultural. En consecuencia, resulta

imperativo superar la perspectiva del déficit asociada a las variedades regionales, a fin de prevenir el silencio pedagógico y consolidar espacios educativos donde la diferencia lingüística sea concebida como un recurso cognitivo y no como una limitación para el aprendizaje.

Finalmente, la relación constitutiva entre lengua e identidad exige la adopción de un enfoque intercultural crítico que trascienda el funcionalismo técnico y aborde de manera explícita la justicia social y la restitución de derechos lingüísticos en el currículo. El fortalecimiento de una conciencia lingüística crítica permite a los estudiantes cuestionar prejuicios hegemónicos, ejercer su ciudadanía desde una posición de seguridad simbólica y conciliar su herencia local con las competencias globales contemporáneas. En este sentido, la valoración de la diversidad lingüística en la educación secundaria se configura como un imperativo ético y político orientado no solo a la preservación de las lenguas, sino a la garantía de la dignidad plena de quienes las practican.

## CONCLUSIONES

1. La variedad lingüística constituye un elemento fundamental en la construcción y desarrollo de la identidad de los estudiantes del nivel secundario, debido a que el lenguaje se constituye como un componente central de la vida social y emocional. Las formas de hablar no solo posibilitan la comunicación, sino que permiten fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia de los alumnos en contextos educativos diversos.
2. El análisis de los fundamentos teóricos de la variedad lingüística evidencia que las variedades diatópica, diastrática, diafásica y diacrónica reflejan realidades sociales, culturales e históricas, las cuales deben ser comprendidas desde una perspectiva de respeto y legitimidad. La desvalorización de estas formas de habla en la escuela genera exclusión y refuerza desigualdades sociales dentro del sistema educativo.
3. La relación entre lengua e identidad permite afirmar que ambas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas y contribuyen en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y se posicionan frente a los demás. En ese sentido, el rechazo o desvalorización de la lengua o variedad lingüística de un alumno debilita el autoconcepto y se limita la expresión auténtica del sujeto.
4. En el ámbito escolar, la valoración lingüística resulta fundamental para fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Las prácticas educativas que reconocen y utilizan la lengua materna y las variedades lingüísticas como recursos educativos favorecen ambientes de aprendizaje más inclusivos, participativos y respetuosos de la diversidad cultural.
5. A pesar de la existencia de un marco normativo que promueve la diversidad lingüística y la educación intercultural bilingüe en el Perú, aún persisten brechas significativas entre la política educativa y su aplicación en las aulas, especialmente en el nivel secundario. Estas dificultades revelan la necesidad de reforzar la formación docente en enfoques interculturales que permitan responder adecuadamente a las realidades sociolingüísticas del país.

6. La integración consciente y planificada de la variedad lingüística en la práctica pedagógica no solo contribuye al desarrollo de la identidad de los estudiantes, sino que también fortalece su participación activa, mejora el clima escolar y favorece una educación más equitativa, ya que se constituye como una estrategia clave para garantizar el respeto y la inclusión en el sistema educativo.

## REFERENCIAS

- Adelaar, W. F. H. (2017). *Diversidad lingüística en el Perú precolonial*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786123172466.001>
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533. <https://doi.org/10.1007/BF01537054>
- Arnett, J. J. (2020). *Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural*. Pearson Educación. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001>
- Avellaneda Vásquez, J. (2024). Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas u originarios en el Perú. Un análisis a partir de las plataformas itinerantes de acción social (PIAS). *Sapientia & Iustitia*, (9), 53-75. <https://doi.org/10.35626/sapientia.9.5.117>
- Ávila Muñoz, A. M. (2025). Norma lingüística, ideología y desigualdad: procesos de estandarización y acomodación en el español andaluz. *Lengua y Habla*, 29, 166-189. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10439490.pdf>
- Ballón Aguirre, E. (1989). La identidad lingüística y cultural peruana: bilingüismo y diglosia. *Amazonía Peruana*, (17), 33-60. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi17.168>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03)
- Belío-Apaloaza, H. y Barroso, J. (2025). Mi lengua, mi herencia: el componente emocional en el aula de español como lengua heredada. En A. Blanco Canales y M. del M. Boillos Pereira (Coords.), *Entre emociones y lenguas: nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza* (pp. 39-58). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10422499>
- Belío-Apaloaza, H. S. y Barroso, J. (2024). Mi lengua, mi herencia: el componente emocional en el aula de español como lengua heredada. En A. Blanco Canales (Coord.), *Entre emociones y lenguas: nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza* (pp. 39-58). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10422499>
- Berger, K. S. (2011). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernardo Jiménez, A. (2025). Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio algunos recursos para

- el profesorado. En A. Blanco Canales (Coord.), *Entre emociones y lenguas: nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza* (pp. 111-128). Octaedro <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10422495>
- Bisquerra Azina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar. Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279397>
- Bosque Muñoz, I., Martínez Jiménez, J. A., Rodríguez Puérolas, J., Muñoz Marquina, F., Sarrión Mora, M. Á. e Ynduráin Muñoz, D. (2008). *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*. Editorial Akal.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/languagesymbolic0000bour>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brown, B. B. y Larson, J. (2009). Relaciones entre pares en la adolescencia. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Manual de psicología adolescente: Influencias contextuales en el desarrollo adolescente* (3ª ed., pp. 74-103). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Editorial Manatíal. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/buckingham-mas-alla-de-la-tecnologia.pdf>
- Cárdenas Cárdenas, B. E. (2023). Exploración de las identidades y la herencia cultural de los estudiantes universitarios como una práctica culturalmente sostenible en el aula de inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 12(3), 52-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9946233.pdf>
- 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>
- Ceberio, M. R. (2023). Los sistemas como patrones identitarios: Identidad, personalidad y sistemas humanos. *Diálogos Abiertos*, 2(1), 49-71. <https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.2-1.4>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Gredos.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.

- Daza Castañeda, A. F., Jaramillo Rodríguez, V. y Cisneros Estupiñán, M. (2025). La justicia sociolingüística: Una primera revisión teórica. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura escritura*, 12(23), 15-37. <https://doi.org/10.48162/rev.5.135>
- De Veirman, M., Cauberghe, V. y Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798-828. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1348035>
- Declaración Latinoamericana de Derechos Humanos, 3 de diciembre de 2009. <https://www.parlatino.org/pdf/comisiones/derechos-humanos/declaraciones-resoluciones/latinoamericana-derechos-humanos-pma-3-dic-2009.pdf>
- Decreto Supremo N.º 005-2017-MC. (2017). Decreto que implementa la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. Presidencia de la República. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/206195-005-2017-mc>
- Decreto Supremo N.º 005-2017-MC. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1555541-4>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana Ediciones Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1847>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Escoriza Morena, L. (2002). La variación lingüística: Propuesta de delimitación de variantes en el nivel léxico. *Dissertation Abstracts International*, 63(3). <http://hdl.handle.net/10498/14793>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- García Ramos, M., Fuentes Hernández, B., Rodríguez Villarreal, Cruz Rivera. (2025). Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés en migrantes mexicanos en Estados Unidos: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*; 9(4), 9469-9481. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.19507](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19507)
- García-Segura, S. (2018). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana.

- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. y Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43-67). Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Polity Press. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/8871/07/L-G-0003887107-0002286451.pdf>
- Giunti, G. y Servat, G. (2025). *La Autoconciencia Privada como mediador del Monólogo Interior y la Autorregulación Emocional en practicantes de Mindfulness de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/684607>
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hernández Rivera, R. Z. (2023). Las personas afromexicanas y afrodescendientes y su inclusión política y social desde los censos nacionales mexicanos. *Ruta Antropológica*, (17), 51-66. [https://antropologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/RA17\\_Bookcompleto.pdf](https://antropologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/RA17_Bookcompleto.pdf)
- Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American*, 203(3), 88-96. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88>
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Julca Guerrero, F. C., Nivin Vargas, L. R., Huerta Guevara, R. O., Yañac Huerta, B. M., Castillo Vergara, M. E. y Vega-Reyes, J. J. (2025). Desarrollo del quechua: Una mirada crítica desde la praxis educativa intercultural bilingüe en Áncash, Perú. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 846-858. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.104>
- Julca-Guerrero, F. y Nivin-Vargas, L. (2025). The history and development of intercultural bilingual education in ancash, Perú. En M.S. Mandelely y C. Howe (Eds). *Quechua Language Instruction and Assessment Across the Americas* (pp.68-89). Taylor y Francis Ltd.
- Kagan, J., Snidman, N., Arcus, D. y Reznick, J. S. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. Basic Books.
- Kroger, J. y Marcia, J. E. (2021). *El desarrollo de la identidad en la adolescencia*. Morata.
- Kvietok, F. y Ramírez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(2), e21353. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>

- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Ley N.º 29735 (2011). *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Congreso de la República del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118448-29735>
- Li, W. (2025). The impact of the cognitive-emotive dialectic on L2 development of English majors in the free teacher education program in China: A perezhivanie perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(1)121. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00305-w>
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Makri, V. y Hernández Muñoz, N. (2025). La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: Conceptualización y propuestas pedagógicas. En A. Blanco Canales y M. del M. Boillos Pereira (Coords.), *Entre emociones y lenguas: Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza* (pp. 165-186). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10422492>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Martin, D. J., Pettit, S. K., Stacki, S. L., Smith, K. W. y Caskey, M. M. (2025). Understanding young adolescent identity and experiences through internal dimensions: A scoping review. *Education Sciences*, 15(2), 253. <https://doi.org/10.3390/educsci15020253>
- Martinet, A. (1980). *Elementos de lingüística general*. Gredos.
- Medina Cardozo, I. I. (2023). *El enfoque comunicativo de la educación peruana: Análisis de los procesos cognitivos y socioculturales*. Editorial Mar Caribe. <https://editorialmarcaribe.es/wp-content/uploads/2025/09/9789915698366.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2019). *Diversidad Cultural y Lingüística en el Perú*. <https://www.peruembassy.se/images/banners/PPT-Semana-Diversidad-Cultura-y-Linguistica.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2024). *Informe de evaluación de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (PNLOTI) al 2040*. <https://transparencia.cultura.gob.pe/sites/default/files/transparencia/2024/06/informe-s-de-monitoreo-y-evaluacion-de-los-planes-y-politicas/informe-de-analisis-estrategico/20240613informedeevaluaciondelapnlotial2040f.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Ministerio de Educación. (2022). *Programas curriculares de la educación básica: Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*.
- Ministerio de Educación. (2023). *Protocolos para la atención de la violencia escolar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9468>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. (4ª ed.). Ariel.
- Moreno-Fernández, F. (2019). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- Moreno-Fernández, F. y Caravedo, R. (2023). *Dialectología hispánica. The Routledge handbook of Spanish dialectology*. Taylor & Francis.
- Navarro Soto, Y. N. (2023). De estudiantes a víctimas: Discutiendo la discriminación sociolingüística detrás de la escritura académica. En *Ensayos Ganadores del curso de Argumentación 2023-II* (ponencia presentada en Estudios Generales Letras, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://estudios-generales-letras.pucp.edu.pe/argumentacion-2023-2-ensayos-ganadores/>
- Negru-Subtirica, O. (2024). Educational identity processes in adolescence: An analysis of longitudinal evidence and the role of educational systems. *Child Development Perspectives*, 18(2), 97-103. <https://doi.org/10.1111/cdep.12504>
- Ocampo Silva, X. A. (2023). *Experiencias de discriminación lingüística de adultos jóvenes que emplean el castellano andino en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25070>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La inclusión en la educación. Que nadie quede rezagado*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Ortega Melgar, M. E., Vergara Meza, O. y Huiza Soto, J. A. (2023). Resentimiento social en estudiantes universitarios con y sin interlecto quechua–español, Huancavelica–2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 85-99. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.596>
- Palacio-Hernández, R. y Bolaños, K. (2024). Escuelas monolingües en comunidades multilingües: desplazamiento lingüístico e injusticia(s) en el Vaupés. *Magis, Revista*

- Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-28.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.emcm>
- Palacios Viera, G. (2024). *La educación intercultural bilingüe: garantía de una formación inclusiva en el Perú*. Observatorio de la Educación Peruana.  
<https://obepe.org/educacion-rural/la-educacion-intercultural-bilingue-garantia-de-una-formacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Panizo, A. (2022). *Contra el silencio. Lenguas originarias y justicia lingüística*. Ministerio de Cultura y Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú.  
[https://www.iiali.org/wp-content/uploads/2022/09/contra\\_silencio.pdf](https://www.iiali.org/wp-content/uploads/2022/09/contra_silencio.pdf)
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. (11.ª ed.). McGraw-Hill Educación.
- Percca Quispe, R. I. y Ccallo Cardeña, C. C. (2021). Identidad cultural y autoestima de estudiantes de formación inicial docente intercultural bilingüe. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 3(1), 51-76. <https://doi.org/10.56736/2021/37>
- Pérez, H. (2025). El español andino peruano en la educación secundaria: ¿Cómo valoran los docentes esta variedad lingüística? *Lengua y Sociedad*, 24(1), 1-21.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/download/29026/22669/126116>
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel. <https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia/page/n3/mode/2up>
- Quispeluzza Mamani, R. M. (2025). *Actitudes lingüísticas e identidad hacia el idioma aimara en estudiantes de educación secundaria de educación intercultural bilingüe de la Provincia Jorge Basadre de Tacna, 2024* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann].  
<https://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/20.500.12510/5183>
- Racy, F. y Morin, A. (2024). Relationships between self-talk, inner speech, mind wandering, mindfulness, self-concept clarity, and self-regulation in university students. *Behavioral Sciences*, 14(1), 55. <https://doi.org/10.3390/bs14010055>.
- Ramírez Cortés, J. A. (2024). El rol causal del lenguaje en la cognición: Relaciones entre el relativismo lingüístico y el lenguaje como herramienta cognitiva. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 15(2), 177-196. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20240601-177>
- Romero Morales, Y. (2025). Cabezas en un tupperware: Identidades, pertenencias y lenguajes en la narrativa migrante de Casi nada que ponerte (2023) de Lucía Lijtmaer. *Mitologías Hoy*, 32, 106-121. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.1145>
- Rosenberg, M. (1979). *La autoimagen del adolescente*. Paidós.

- Salazar Caro, A. y Pérez, A. L. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista Signos*, 56(111), 127-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342023000100127>
- Santos, H., Marotta, L., Näslund-Hadley, E. y Mansilla, S. (2025). *¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina* (Nota técnica N.º IDB-TN-03225). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0013763>
- Saussure, F. de. (1974). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Tomas, Z., Vojtkulakova, M., Lehotska, N. y Schottin, M. (2021). Examining the value of online intercultural exchange (OIE) in cultivating agency-focused, (inter) culturally and linguistically responsive pedagogy: A Story of One Collaborative International Project for English Learners. *Language Arts Journal of Michigan*, 36(1). <https://scholarworks.gvsu.edu/lajm/vol36/iss1/8>
- Twenge, J. y Campbell, K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 18(12), 271-283. 10.1016/j.pmedr.2018.10.003
- Urgiles Uyaguari, T. del R., Armijos Romero, P. E., Mora Franco, L. B., Espinoza Blacio, C. E., Galarza Cobos, G. N. y Quingaluisa Sasintuña, J. A. (2025). Desafíos del aprendizaje inclusivo en la educación intercultural bilingüe en Ecuador: Challenges of inclusive learning in intercultural bilingual education in Ecuador. *Revista Multidisciplinaria De Estudios Generales*, 4(2), 999-1020. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.132>
- Valqui, J. (2012). Interculturalidad en la escuela urbana. *Lengua y Sociedad*, 12(1), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9226346>
- Vigil Oliveros, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua: Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.97190>
- Vizcarra Pinto, F., Cotrado Lupo, S. L., Vizcarra Pinto, S., Larico Sucaticona, E., Bustamante Paricoto, I. y Roosvelt Osorio, R. (2024). Los derechos culturales y la diversidad lingüística del Perú. *Revista Ñe'ë*, 7, 77-88. <https://revistanee.com.py/index.php/nec/article/view/18>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Zanfardini, C. (2018). Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. *Revista Pilquen*, 21(3). [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-)

31232018000300003

Zavala, V. (2023). El quechua de los unos y de los otros: desafíos del aprendizaje de la lengua originaria en la ciudad. *Forma y Función*, 36(2). <http://orcid.org/0000-0003-3774-5922>

Zegarra Larroche, V. A. (2018). *Educación intercultural e identidad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2708>