

---

# PALABRAS DE USO COMÚN EN ESTUDIANTES MIGRANTES DE PERÚ, BOLIVIA, COLOMBIA Y CONNACIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA FRONTERA NORTE DE CHILE

CARLOS MONDACA-ROJAS, ELIZABETH SÁNCHEZ-GONZÁLEZ,  
YELIZA GAJARDO-CARVAJAL Y ERIK THOMAN-ILLANESA

---

## RESUMEN

*Este artículo se enfoca en identificar y describir la presencia de palabras comunes entre estudiantes migrantes y no migrantes en escuelas de la Región de Arica y Parinacota en Chile. Se usó una metodología cualitativa para identificar las palabras que facilitan la comunicación entre estudiantes migrantes y no*

*migrantes. Los resultados indican que hay ciertas palabras utilizadas por ambos grupos de estudiantes que no son comunes, lo que dificulta la comunicación en las aulas. Por lo tanto, se propone la creación de un vocabulario intercultural para mejorar la inclusión en el espacio educativo.*

---

## Introducción

La migración es un fenómeno mundial que ha afectado a Chile debido a su estabilidad económica y social (Cano *et al.*, 2009; Pavez y Lewin, 2014; Tapia y González, 2014; Salas *et al.*, 2016; Salgado *et al.*, 2018; Gissi *et al.*, 2019; Gissi *et al.*, 2021; Oyarzún *et al.*, 2021). Según el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (INE-DEM) (2021), el número de inmigrantes en el país ha aumentado exponencialmente en

las últimas dos décadas, alcanzando 1.462.103 personas extranjeras para finales de 2020. La gran mayoría de esta población proviene de países sudamericanos, siendo predominantes los venezolanos (30,7%), seguidos por los peruanos (16,3%), colombianos (11,4%), bolivianos (8,5%) y haitianos (12,5%). En términos de distribución geográfica, la Región Metropolitana concentra al 61,9% de esta población, seguida por Antofagasta con el 7,0%, Valparaíso con un 6,6%, Tarapacá con un 4,7%, O'Higgins con un 2,9%, Maule con un 2,8%, Coquimbo con el 2,3%, Biobío con un 2,4% y la región de Arica y Parinacota con un 2,1%. En

términos relativos, para el año 2017, la región de Arica y Parinacota era la tercera región del país con mayor porcentaje de población de origen migrante en sus aulas (6,2%), siendo superada solo por la región de Tarapacá (9%) y la región de Antofagasta (8,4%) (Ministerio de Educación, 2018).

La región de Arica y Parinacota tiene una larga data de migración, llevándola a ser caracterizada como un espacio transfronterizo (Pulido, 2007; Hidalgo *et al.*, 2021) donde los flujos migratorios han permitido y catalizado procesos importantes de intercambio económico, político y sociocultural (Guizardi y Garcés,

---

## PALABRAS CLAVE / Educación / Migrantes / Palabras de Uso Común / Vocabulario Intercultural /

Recibido: 28/03/2023. Modificado: 22/05/2023. Aceptado: 31/05/2023.

**Carlos Mondaca-Rojas** (Autor para correspondencia). Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico, Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá. Dirección: Avenida 18 de Septiembre 2022, Arica, Chile. e-mail: cmondacar@academicos.uta.cl.

**Elizabeth Sánchez-González**. Magíster © en Evaluación Educativa, Universidad de Playa Ancha, Chile. Profesional Centro EDUCAR. Investigadora Fondecyt 1220920, Chile. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá. e-mail: esancheze@academicas.uta.cl.

**Yeliza Gajardo-Carvajal**. Magíster en Didáctica del Lenguaje, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Investigadora Fondecyt 1220920. Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: ygajardo@academicos.uta.cl.

**Erik Thoman-Illanes**. Estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía, Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: erik.thomann.illanes@alumnos.uta.cl.

---

2014; Mondaca *et al.*, 2018; Dufraix *et al.*, 2020; Chávez, 2022). La ubicación geográfica de la región, que limita con Perú y Bolivia, ha sido determinante en la configuración de este espacio de circulación transfronterizo (Tapia *et al.*, 2017; Hidalgo *et al.*, 2021; Chávez, 2022). Además, tal proceso fue potenciado por nuevas dinámicas migratorias en un contexto globalizado, impactando significativamente en el sistema educativo de la región.

En este contexto, los hijos e hijas de los migrantes se han ido incorporando cada vez más a las aulas del sistema educativo regional en sus diferentes niveles, mientras que sus progenitores y representantes legales han tenido que insertarlos en las comunidades educativas locales. Esto ha generado un nuevo escenario intercultural que plantea desafíos importantes para la comunidad educativa, tanto a nivel regional como nacional (Mondaca y Muñoz, 2016; Mondaca *et al.*, 2015; Mondaca, 2018; Mondaca *et al.*, 2018; Stang *et al.*, 2021).

En términos de los principales aspectos que se han estudiado en Chile en relación a la migración y el sistema educativo, se pueden distinguir los siguientes. En primer lugar, la cuestión de la elección y acceso. En este tema, la evidencia indica que, aunque formalmente los educandos, independientemente de su nacionalidad o situación migratoria, tienen derecho a la educación, se producen prácticas informales de exclusión (Stefoni *et al.*, 2010; Joiko y Vásquez, 2016; Castillo *et al.*, 2018; Marín, 2018; Oyarzún *et al.*, 2022).

En segundo lugar, se ha demostrado que el sistema educativo chileno está permeado por estructuras basadas en el racismo y la discriminación (Stefoni *et al.*, 2008; Tijoux, 2011, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Pavez *et al.*, 2019; Mora, 2021; Martínez, *et al.*, 2021; Campos, 2022).

En tercer lugar, se han analizado las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. En este sentido, se ha observado que cada docente responde de manera intuitiva al fenómeno migratorio y no cuenta con directrices establecidas por la política pública (Hernández, 2016; Salas *et al.*, 2016; Stefoni *et al.*, 2016; Mora, 2018; Alarcón y Gotelli, 2021; Muñoz *et al.*, 2021; Quezada *et al.*, 2021).

En cuarto lugar, se ha investigado la relación entre las familias migrantes y las escuelas, y se ha encontrado que esta relación suele ser débil y discontinua (Alvites y Jiménez, 2011; Barrios-Valenzuela y Pelou-Julian, 2014; Marín, 2015; Poblete y Galaz, 2007; Mondaca, *et al.*, 2016; Médor *et al.*, 2022; Mora, 2021).

Por último y, transversalmente a los temas de estudio expuestos, destacan los múltiples trabajos alusivos a la inclusión escolar (Alarcón *et al.*, 2020; Román, 2021; Salas *et al.*, 2017; Ortiz *et al.*, 2020). Fue a partir de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) puesta en vigencia oficialmente el año 2016, que la inclusión en la educación chilena comenzó a tratarse de forma exponencial. Cimentada sobre la transformación gradual de la educación eliminando el lucro en los establecimientos que recibían aportes del Estado y terminando con la selección arbitraria, es que se pretendió superar la antigua concepción de inclusión escolar que se ligaba más bien a la integración de individuos con necesidades educativas especiales. En esa línea dicha ley del año 2015 en su Art. 1 sostiene que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión.

En el ámbito de la migración ante el aumento de las diversidades en las aulas, la inclusión vendría a cerrar las brechas dejadas por el concepto anterior de integración, abarcando los desafíos como nuevas oportunidades para brindar una educación de calidad y equitativa que reconozca y valore las diferencias tanto dentro como fuera del aula y garantice que dichas oportunidades no dependan del origen social, ni de la capacidad adquisitiva de las familias sean migrantes o connacionales (Aravena *et al.*, 2019; Ministerio de Educación, 2017).

La educación es un campo especialmente relevante para analizar los efectos de la migración, especialmente en un contexto como el de la región de Arica y Parinacota, que históricamente ha sido transfronterizo y diverso en términos socioculturales. Es importante que el sistema educativo cuente con las herramientas necesarias para incluir a estudiantes de diferentes orígenes y características, con el objetivo de formar ciudadanos interculturales que se adapten a su realidad sociocultural (Poblete, 2009; Hernández, 2016; Stefoni *et al.*, 2016; Mondaca *et al.*, 2018; Pávez, 2019).

Uno de los aspectos específicos de este territorio intercultural es la utilización de palabras de uso común que tienen diversos significados entre los estudiantes migrantes y connacionales, por lo que se hace necesario manejar los diversos alcances de las palabras para establecer interacciones cotidianas en el

sistema escolar. Según los autores Nelson *et al.* (2016); Rosemberg *et al.* (2003) y Cepeda *et al.* (2014), los espacios transfronterizos son lugares donde se manifiesta con toda claridad el dinamismo de las lenguas y la combinación de procedencias y palabras que pueden alterar su integración cotidiana a los contextos de comunicación donde se manejan otros términos de alteridad.

En este sentido, es importante señalar que la diversidad lingüística en los espacios educativos puede ser vista tanto como un desafío como una oportunidad para el desarrollo de una educación intercultural (Rabanales, 2000; Van Dijk, 2013). De hecho, la inclusión de la diversidad lingüística en el currículum y en las prácticas educativas puede contribuir a la formación de individuos capaces de comunicarse y relacionarse con personas de diferentes orígenes y culturas (Stefoni *et al.*, 2016; Tovar y Bustos, 2022). Sin embargo, para lograr esto es necesario que las escuelas cuenten con políticas y estrategias que promuevan la valoración y el respeto por la diversidad lingüística, así como la formación docente en el manejo de la misma mediante capacitaciones (Cepeda *et al.*, 2014; Mondaca *et al.*, 2018).

En relación al papel fundamental de la comunicación en los procesos de inclusión, Haché de Yunén (1991) ha demostrado que el tamaño y la variedad del léxico de un estudiante pueden influir positiva o negativamente en su universo conceptual, lo que a su vez afecta áreas más allá del lenguaje. Por otro lado, Rosemberg, Borzone y Diuk (2003), en una investigación llevada a cabo en Argentina, han encontrado que la brecha entre el vocabulario de los estudiantes y el utilizado en las escuelas puede resultar en fracaso escolar. Asimismo, su competencia lectora está relacionada con su dominio de la lengua y el vocabulario común (Manresa, 2009). Estudios internacionales basados en los resultados de la prueba PISA han señalado que el estudiantado migrante obtiene puntuaciones más bajas que sus compañeros nativos en materias importantes como la lectura (Ministerio de Educación de España, 2010).

En Chile, la investigación en este ámbito se ha enfocado en las barreras lingüísticas e idiomáticas que enfrenta el conglomerado de estudiantes haitianos, lo que demuestra la falta de experiencia y preparación del sistema escolar para lograr una educación inclusiva, un primer paso hacia el aprendizaje efectivo (Romo *et al.*, 2020; Oliveira y Melo, 2022). Aunque los resultados varían dependiendo del nivel socioeconómico del

estudiante, de la estrategia educativa e integración de cada país, así como de la existencia de programas de apoyo, el dominio de la lengua y del vocabulario utilizado en la escuela sigue siendo un factor clave (Etxeberria, 2009: 1; Rosemberg *et al.*, 2003). En este momento, relacionado al tema, no se tiene información ni evidencias científicas sobre la situación del uso de las lenguas indígenas en las aulas de la región de Arica y Parinacota.

De acuerdo con lo anterior, nuestro objetivo es identificar las palabras de uso común entre estudiantes migrantes y no migrantes en las aulas de la región de Arica y Parinacota. Nuestra hipótesis es que existe un conjunto de palabras utilizadas por los estudiantes migrantes y no migrantes en las aulas que no son comunes para todos, lo que inicialmente dificulta la comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Desde un punto de vista metodológico se utilizó una metodología cualitativa (Verd y Lozares, 2016; Aguirre, 2017) para identificar y describir la presencia de palabras comunes entre estudiantes migrantes y no migrantes, así como analizar las dificultades lingüísticas que enfrentaron los primeros al integrarse en las aulas de la región. Se seleccionaron 5 establecimientos educativos pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública “Chinchorro” y 4 de establecimientos Particulares Subvencionados de la región de Arica y Parinacota, se tomaron como criterios de selección metodológica que los establecimientos estuvieran ubicados en diferentes zonas ecológicas, y que tuvieran una mayor presencia en número de estudiantes migrantes. Se aplicó una pauta de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 4 estudiantes migrantes, 4 profesores/as o directivos/as y 4 apoderados/as seleccionados de los 9 establecimientos con un criterio de equidad de género.

El artículo en su contenido realiza una caracterización de la presencia de estudiantes migrantes y no migrantes, la descripción de las diferencias léxicas entre éstos estudiantes sobre las palabras de uso cotidiano en las salas de clase, y resalta la importancia de generar propuestas de vocabularios interculturales, como estrategia pedagógica-didáctica en el aula para mejorar la inclusión y comunicación desde un enfoque intercultural.

### **Migración y Educación en la Región de Arica y Parinacota**

La región de Arica y Parinacota puede ser considerada una región pluricultural. Según los datos del Censo 2017 (INE, 2019) existen 78.883

personas de la población que declara pertenecer a una etnia, siendo aymaras el 75,3%, mapuches el 10,0%, y otros el 6,1%. Asimismo, y de acuerdo con los resultados del primer estudio realizado el 2013 por el INE donde se aplicó la encuesta de caracterización de la población afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), se puede establecer una población estimada de 8.415, correspondiente al 4,7% del total de la región. En este escenario pluricultural, los procesos de migración transfronteriza peruana y boliviana han sido permanentes y dinámicos en el tiempo. A ellos se han sumado colectivos transnacionales diferentes a la migración histórica (venezolana, colombiana, ecuatoriana, etc.) en los últimos años, lo que ha modificado el rostro de la diversidad cultural en las escuelas de la región.

En el año 2020 se contaron a 23.563 inmigrantes de distintas nacionalidades asentados en la zona, correspondiendo al 9,4% de la población regional (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). Esta situación es especialmente significativa en la región, pues según datos del Censo 2012 (INE, 2012) los extranjeros representarían el 5,8% de la población total (12.299 personas), mientras que los peruanos constituirían el 39,6% (4.821 personas) del total de migrantes, sólo superados por los residentes bolivianos que agrupan al 48% de la población migrante regional (5.903 personas).

Uno de los escenarios que se ha visto claramente transformado por la migración en la zona, y que ha sido poco atendido hasta ahora por la literatura, es el sistema educativo (Mondaca y Muñoz, 2016; Mondaca *et al.*, 2015; Mondaca *et al.*, 2018; Tijoux y Zapata, 2019; Marín *et al.*, 2021). Si se considera a la matrícula total del año 2012, había 50.347 estudiantes en las modalidades diurna y vespertina. También se puede ver que 1.960 alumnos (3,89%) eran de origen extranjero, de los cuales el 49,64% (973) eran bolivianos, el 39,34% (771) peruanos, el 4,18% (82) colombianos y el 6,84% (134) señalaba ser de otro país.

Según información entregada por el Ministerio de Educación de Chile, en el año 2013 se registró un total de 50.050 alumnos matriculados (a marzo de 2014) en establecimientos de educación básica y media en la región, considerando solo a los estudiantes de la jornada diurna (Ministerio de Educación, 2015). Según el Informe de Alumnos Extranjeros de la Región de Arica y Parinacota (2014), elaborado por el Departamento de Planificación y Presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, hubo un leve incremento del

total de los alumnos matriculados en los establecimientos educacionales de la región. Según esta institución, “la cantidad de extranjeros asciende a un porcentaje de un 5%, que equivale a 2.271 estudiantes repartidos en las diferentes comunas, con un incremento de 297 alumnos más que el año pasado; de este total, la mayor concentración está en la capital regional con un porcentaje del 98%; también se evidencia que, del 100%, la mayoría de ellos son bolivianos con 1.130 estudiantes, seguidos por los peruanos con 888, obteniendo entre estas dos nacionalidades limítrofes un porcentaje del 89%. No se puede desconocer tampoco el aumento de alumnos respecto del año anterior de nacionalidad colombiana que es de 104, aumentando este año en 23 el número de matriculados” (Ministerio de Educación, 2015:21)

Para la matrícula del año 2016 había un total de 51.261 estudiantes (24.958 mujeres y 26.303 hombres) (Ministerio de Educación, 2015). Ya en julio de 2016, luego de actualizar los datos según tipo de establecimiento, se tienen cifras diferentes debido a la dinámica migratoria gatillada principalmente por la situación laboral de los apoderados y, últimamente, por los movimientos estudiantiles que han provocado una movilidad de alumnos desde los colegios municipales a los particulares subvencionados.

De un total de 50.897 alumnos matriculados en establecimientos educacionales existentes en la Región de Arica y Parinacota, el número de estudiantes extranjeros alcanzó la cifra de 2.213, de los cuales: el 40,84% son de procedencia peruana y el 45,86% son de procedencia boliviana, quienes representan los grupos mayoritarios con un total de 1.919 matriculados; por su parte, el 13,27% restante representa la minoría con un total de 294 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Para el 2022, el Informe de Alumnos Migrantes elaborado por Departamento de Planificación y Presupuesto (2022), arrojó una matrícula total de 53.745 estudiantes, donde 47.930 (89%) serían nacionales y 5.815 (11%) extranjeros, lo que equivaldría al 11% mostrando un aumento sustancial respecto a los datos de hace una década atrás. La comuna de Arica reúne a gran parte de los estudiantes migrantes de la región (5.646), diferenciándose sustantivamente de las comunas de Camarones (60), General Lagos (25) y Putre (84). Por su parte, la “Arica urbana” abarca a 4.472 alumnos (77%) y la “Arica rural” más los otros sectores rurales de la región (Camarones, Putre y General Lagos) concentra a 1.343 educandos (23%).

Asimismo, quienes aportaron un mayor número a las aulas fueron los oriundos de Bolivia con 2.292 estudiantes, seguidos por los peruanos con 1.401, ecuatorianos con 916, colombianos con 290, entre otros. Del cómputo global, 3.515 (61%) engrosaron las filas del SLEP “Chinchorro”, 2.288 (39%) cursaron por un tipo de enseñanza subvencionada y solo 15 (0%) estuvieron en establecimientos particulares.

En general, estos antecedentes evidencian que el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota está siendo presionado por el aumento de estudiantes migrantes en sus aulas, especialmente peruanos y bolivianos. Si bien en este nuevo escenario la inmensa mayoría de estudiantes migrantes y no migrantes poseen una lengua común (español), existe una serie de palabras de uso común en las comunidades educativas que no siempre son conocidas ni manejadas por todos sus integrantes, debido a las distintas precedencias nacionales de sus alumnos.

### Fronteras Léxicas y Diversidad Cultural

En el registro de palabras de uso común entre los estudiantes de diferente origen, se manifestó que ellas poseían significados iguales o similares, pero que eran diferentes según el país de procedencia de los estudiantes. En la Tabla I se muestra una selección de estos términos utilizados en las aulas. Se ha clasificado la información según el tipo de palabras (acciones, clima, comidas, frutas y verduras, herramientas, medios de transporte, modismos, profesiones u oficios, personas, prendas de vestir, utensilios del hogar y otros) y el país de procedencia (Chile, Perú, Bolivia y Colombia).

La información sistematizada en la Tabla I precedente evidencia que existen importantes diferencias léxicas en el vocabulario que utilizan los estudiantes migrantes y no migrantes en la zona bajo estudio. En esta línea, Owens sostiene que los estudiantes poseen un diccionario personal, denominado lexicón, donde se alojan las palabras que conocen y utilizan en su comunicación escrita u oral. Este daría cuenta de su idiosincrasia y conocimiento del mundo, otorgándole sentido y permitiendo su comprensión (Sanjuan, 1991; Owens, 2003). Si se considera la situación que se vive en las aulas analizadas, se debe recordar que algunos autores sostienen que la combinación de procedencias y de palabras altera la integración cotidiana de los estudiantes en los procesos comunicativos (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003; Etxeberria, 2009; Cepeda, Granada y Pomes, 2014).

Es relevante subrayar que diversos autores señalan que el tamaño y variedad del léxico pueden beneficiar o perjudicar el universo conceptual de los estudiantes, lo que termina repercutiendo en áreas más allá del lenguaje mismo, como el rendimiento escolar (Haché de Yunén, 1991; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003). De manera que la co-existencia de términos lexicales de distintos países y que poseen sus particularidades, puede tornarse un problema cuando no son manejados por todos los integrantes de un aula. En este escenario, las diferencias léxicas pueden generar dificultades para los estudiantes migrantes que se integran al sistema educativo chileno, especialmente en los inicios de su periodo de adaptación.

En efecto, uno de los aspectos más significativos que emergió de nuestro análisis de datos en el nivel de secundaria, es que la mayoría de los estudiantes de origen extranjero, especialmente peruanos y bolivianos, manifestaron que tuvieron algún grado de dificultad de comprensión lingüística en sus interacciones cotidianas debido al desconocimiento de una serie de palabras de uso común que se manejaban tanto fuera como dentro del aula.

En primer lugar, gran parte de los estudiantes de origen extranjero (Perú, Bolivia y Colombia) entrevistados comentaron que, al ingresar por primera vez a la escuela, se les hizo difícil comprender lo que les decían sus compañeros chilenos y los docentes. En general, muchas veces no entendían las instrucciones que se les daba en la sala de clases a la hora de realizar actividades de aprendizaje. Una alumna señaló lo siguiente: “me costaba entender... cómo: ‘estái’, ‘conocí’, y ‘estái bien’, ‘al tiro’... cosas así, al pasar los años me encajé y aprendí...”.

En segundo lugar, un grupo de alumnos señalaron que el no manejo de ciertas palabras y conceptos utilizados tanto dentro como fuera de la sala de clases, afectó directamente su comprensión lectora. De hecho, otra alumna comentó que le costó bastante aprender a leer: “La escritura es fácil o lo copias, o lo aprendes de memoria, ya, pero a leer... me costaba ahí leer”. La misma estudiante agrega que en muchas ocasiones no entendía lo que leía, pues no comprendía el significado de ciertas palabras.

En tercer lugar, muchos de los estudiantes relataron también que, durante su proceso de adaptación al contexto chileno, donde iban aprendiendo nuevas palabras y conceptos, simultáneamente iban perdiendo el manejo de palabras de uso común de su país de origen. Esto se hacía evidente cuando, por alguna

razón, retornaban a su país de origen. La misma estudiante que se acaba de citar, señaló que cuando retornaba a Perú confundía algunas palabras que poseían cierta semejanza con términos utilizados comúnmente en Chile y que en su país de origen tenían otro significado cotidiano. Esto la hacía sentir que estaba perdiendo el manejo de ciertas palabras de uso común en Perú. Además, asociaba la dificultad que poseía en la comprensión de lectura experimentada en las aulas chilenas, a esta diferencia de léxico. Algo similar relató otra estudiante:

“Como que ya me acostumbé acá, a veces allá [en Perú] me olvidaba decir, allá decía: ‘mamá me da diez pesitos’, y allá es diez soles. ‘Me da diez pesitos para comprarme algo’, decía. [Pero mi mamá decía:] ‘hija son diez soles, o céntimos’. ‘¡Ah sí, son céntimos!, decía yo. Hasta, a veces, me olvidaba que eran allá, esos, los pululos (producto comestible de sabor dulce elaborado a partir de la dilatación del grano de maíz. En la zona andina también recibe los nombres de maná, chichasara o p’asanqalla), allá le decimos maná. Y [pensaba] ‘¿qué era maná?’. Tratando de recordar: maná, maná, maná... y le preguntaba a mi mamá: ‘¿qué es maná?’, y ella me explicaba, y ahí entendía (...) Por ejemplo la bebida, me pasó a mí y a mi hermana también, de que gaseosa, cuando volvíamos [a Perú] pensábamos que era gas, gas para la cocina. ‘Disculpe ¿tendrá gas para la cocina?’, le preguntamos en el almacén. ‘no acá lo único que vendemos es gaseosa’. ¿gaseosa, qué era? Todos preguntando acá, porque acá [en Chile] le decimos bebida (...) me confundía”.

En otro caso se pudo apreciar un problema de comprensión en el aula de clases, el cual surgió a raíz de una actividad que desarrolló una profesora en la escuela. La docente realizó una dinámica para poder enseñar la letra “M”. Para ello utilizó reiteradamente la palabra “mamadera” como ejemplo, una palabra que se utiliza normalmente a lo largo de todo Chile. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes de origen migrante esta palabra no tenía ningún significado, pues tanto en Perú y en Bolivia este objeto es denominado “biberón”, mientras que en Colombia es llamado “tetero” (Tabla I). Al finalizar la actividad, la profesora se dio cuenta que había alumnos de origen extranjero que no habían desarrollado la actividad. Al preguntarle a uno de ellos por qué no había realizado lo solicitado, el alumno respondió que simplemente no sabía lo que era una mamadera. Ante la situación, la docente se limitó a no realizar el ejercicio dentro de la actividad, por lo que no se produjo el resultado

TABLA I  
PALABRA DE USO COMÚN EN AULAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA SEGÚN PAÍS ORIGEN  
DE LOS ESTUDIANTES

	Chile	Perú	Bolivia	Colombia
Acciones	Botar, tirar	Tirar, echar, aventar, arrojar, lanzar, botar	Botar, arrojar, tirar	Botar, tirar, lanzar, arrojar
	Mentir	Engañar	Chauquear	Pajudo
	Conversar	Conversar, platicar	Charlar	Conversar, charlar, hablar, hablar
	Enfermar	Estar mal	Enfermar	Apestar
	Molestar	Fastidiar	Joder	Joder
	Poner pestillo	Cerrar	Echar llave	Asegurar, poner seguro
	Retar	Regañar	Regañar	Regañar
	Tomar	Tomar	Beber, tomar	Beber, tomar
Comidas	Bebida	Gaseosa	Gaseosa, soda, refresco	Gaseosa
	Chancho	Cerdo	Chancho	Marrano, cerdo
	Chicle	Goma de mascar	Chicle	----
	Cazuela	Caldo	Locro	Caldo
	Chupete o collac	Chupete o chupetín	Chupete	Paleta, bombón, colombina
	Cubo	Marciano	Bolo	Bolis, helado
	Guiso	Estofado	Ahogado	Guiso
	Palomitas o cabritas	Canchita, Cancha, pop corn, palomitas de maíz	Pipocas	Crispeta, maíz pira
Frutas y verduras	Ají	Ají o rocoto	Locoto	Ají
	Betarraga	Betarraga	Remolacha	Remolacha
	Cebollín	Cebolla China	Cebollín	Cebolla larga
	Damasco	Albaricoque, damasco	Damasco	Albaricoque
	Frutilla	Fresa	Fresa	Fresa
	Jengibre	Kion	Jengibre	Jengibre
	Morrón	Pimentón	Pimentón	Pimentón
	Plátano	Plátano	Banana, gualele	Banano, murrapo
	Pomelo	Toronja	Toronja, pomelo	Toronja, pomelo
	Poroto	Frejol	Poroto o frijol	Frijol o habichuela
Poroto verde	Vainita	Vainita	Habichuela	
	Tumbo	Tumbo	Lacayote	Guatila, cidra, papa de pobre, cidrayota
Medios de transporte	Auto	Carro	Automóvil	Carro
	Bus	Bus u ómnibus	Flota	Bus, flota
	Colectivo	Taxi	Taxi	No existe
	Micro	Combi, ómnibus	Micro	Autobús, microbus
	Radio taxi	Taxi	Trufi, taxi	Taxi
	Moto scooter	Moto	Scooter	Moto
	Scooter	Monopatín	Monopatín	Scooter
Personas	Joven, lolo, adolescente	Muchacho	Joven	Pelao
	Mujer	Jerma	Mujer	Hembra
	Niño	Chico, chibolo	Niño	Culicagao, niño
	Pololos	Enamorados	Novios	Novios
	Guagua	Bébe	Bébe	Bebé
	Amigo	Pata, causa, compadre	Amigo	Parcerero
Prendas de vestir	Aros	Aretes	Aretes	Aretes
	Calcetín	Medias	Medias	Medias
	Calzas	Calzas	Medias nylon	Chicle
	Calzón	Calzón, truja	Calzón	Cucos
	Camiseta	Camiseta, bividí	Camiseta	Esqueleto
	Chalas	Sayonara	Sandalias	Chancla
	Chaleco	Chompa	Chompa	Saco
	Chaqueta	Casaca o saco	Saco o chamarra	Chaqueta o saco
	Chinitas (balletinas)	Balletinas	Alpargatas	----
	Cordones (de zapatos)	Pasadores	Guates	Cordones
	Gorro	Gorro, sombrero	Gorra	Gorra, cachucha
	Lentes	Anteojos	Anteojos, gafas	Gafas
	Polera	Polo	Polera	Camiseta
	Polerón	----	----	Saco
Sostén	Brasier	Corpiño, sostén	Brasier	
Zapatilla	Zapatillas, tabas	Tenis	Tenis	

TABLA I (CONT.)  
PALABRA DE USO COMÚN EN AULAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA SEGÚN PAÍS ORIGEN  
DE LOS ESTUDIANTES

	Chile	Perú	Bolivia	Colombia
Utensilios y artefactos	Alfiler de gancho	Imperdible	Gancho, prendedor, broche	Gancho
	Ampolleta	Foco	Foco	Foco o bombilla
	Bombilla, cañita	Sorbete, cañita	----	Pitillo
	Cocina	Hornilla	Cocina	Estufa
	Frazada	Frazada, colcha, manta.	Frazada o colcha	Cobija
	Frizer	Frizer	Cámara	Congelador
	Llave (de agua)	Caño	Pila o grifo	Llave, pluma o grifo
	Mamadera	Biberón	Biberón	Tetero
	Parlantes	Altoparlante	Parlantes	Baffles, parlantes
	Perrito de ropa	Gancho	Agarrador, gancho	Gancho
	Pieza dormitorio	Cuarto	Dormitorio, cuarto	Cuarto, habitación, alcoba, pieza
	Refrigerador	Refrigeradora, frígider	Heladera, freejider	Nevera
	Saco	Costal, saco, bolsa	Talego	Costal
Taza de baño	Wáter	Váter, inodoro	Inodoro	
Útiles escolares	Borrador	Block	----	----
	Lapicera	Lapicero, bolígrafo	Lapicero, bolígrafo, puntabola, mango	Lapicero, bolígrafo, esfero
	Lápices de cera	----	Crayolas	Crayolas
	Mochila	Mochila	Bolso	Morral o maletín
	Pizarra	Pizarrón	Pizarrón	Tablero
	Plumón	Plumón	Marcador	Marcador
	Stick fix	Goma de pegar	Goma	Pega stick
	Modismos	Al tiro	Rápido, al toque	Ahorita
Bakán		Bueno	Bueno	Bien
Cochino (sucio)		Asqueroso	Cacarachi	Marrano
Dar un piquito		Besar	Dar un beso	Piquito, besito
Flayte		Choro	Cunumi, pandillero	Gamil, chirrete
Hacer la cimarra		Hacer la vaca o faltar	Chachar, chuñar	Volar de clases
Patudo, café, bolsero		Vividor, mantenido	Vividor, conchudo, mantenido	Mantenido, vividor, sinvergüenza, arrimado, conchudo.
Pituco o cuico		Rico	Cholindo	Fresita
Roto (común u ordinario)		Misio	Ordinario	Patán, vulgar
Roto (quebrado)		Roto	Destrozado	Dañado
Se echó a perder	Se malogró	Se pregó, se destrozó	Se dañó	
Otros	Arriendo	Alquiler	Alquiler	Alquiler, arriendo
	Boleto de micro	Pasaje, boleto, billete	Pasaje	Ticket, pasaje o boleta
	Chascona	Peluda	Chascosa	Despelucada
	Ciber	----	Punto internet	Internet
	Egoísta, amarrete, “mano de guagua”	Codo, tacaño, amarrete	Tacaño, micha, avaro	Tacaño, amarrado, agarrado, duro
	Fiesta, carrete	Fiesta, juerga, tono	Fiesta, relajo, jarana, farra	Fiesta, farra, rumba, parranda
	Montón	Ruma	----	Muchos
	Pastillas	Pildoras	----	Pastas
	Pasto, césped	Pasto, césped, grass	Pasto, grama, césped, chiji	Hierba, pasto, grama, césped, prado
	Pie (primer pago)	Cuota inicial	Entrada, pie de pago	Cuota inicial, abono
	Quiltro	Rasca	Chapi, perro comuni	Chandoso
	Rubio, rucio	Rubio, gringo	Rubio, sarco, choco	Mono, rubio
	Saco	Costal, saco, bolsa	Talego, bolsa, costal	Costal, talego, saco
	Taza de baño, wáter	Wáter, inodoro	Váter, taza, inodoro	Inodoro, taza (de baño), bacinete
	Tonto	Tonto, idiota	Sonso, levudo, tarado, pelotudo	Bobo
	Vago, dejado, flojo	Flojo, haragán, vago	Vago, flojo, haragán, inútil	Dejado, inútil, perezoso, vago, descuidado, flojo
	Látigo	Látigo o chicote	Chicote	Fuete, látigo, penca, perrero
Neumático o rueda	Llanta	Llanta	Neumático o llanta	

esperado. Así, quedó de manifiesto la importancia que posee el manejo común de un lenguaje para lograr una comunicación efectiva, especialmente en contextos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La utilización de un léxico diversificado que amplía la nomenclatura para un mismo objeto (particulares de nuestro país), la zonificación del vocabulario, el uso de jergas en todos los niveles socioeconómicos, la pérdida de ciertos fonemas en la pronunciación, entre otros; son algunas de las dificultades que deben enfrentar los estudiantes migrantes en las aulas de la región bajo estudio (especialmente en los inicios del proceso de integración escolar), y que pueden impactar directamente a las diversas competencias educativas de los estudiantes (Rabanales, 2000). Por ejemplo, Manresa plantea en términos generales que la competencia lectora depende del dominio de la lengua y del vocabulario común de cada país, así como también del nivel socioeconómico, de la estrategia educativa y de la existencia de programas de apoyo al respecto, entre otros (Manresa, 2009).

En este contexto, es necesario generar una estrategia que permita mejorar la comunicación entre los estudiantes, facilitando su comprensión comunicativa y su integración en las aulas.

### **Palabras de Uso Común Entre Estudiantes Extranjeros y Connacionales**

Como se señala, la evidencia muestra que cuando los estudiantes migrantes ingresan a las escuelas de la región se enfrentan a un escenario donde se utilizan vocablos que no concuerdan con su contexto de origen, y que no saben cómo funcionan en su contexto actual. Si un léxico amplio y variado aumenta la capacidad de comprender y producir textos (Villalonga, Padilla y Burin, 2014; Cepeda, Granada y Pomes, 2014), un bajo dominio léxico, ligado al poco dominio del vocabulario de uso común en el país de residencia, puede dificultar la comprensión comunicativa a nivel oral y escrita, además de afectar la adecuada integración con sus pares en las aulas.

Una forma de contribuir a la inserción e integración de los estudiantes migrantes en las comunidades educativas, es generando una estrategia que les permita conocer el significado de algunas palabras del vocabulario de uso común en las aulas. Crear una herramienta pedagógica que reúna un conjunto de términos de palabras de uso común empleados por los estudiantes para tener un amplio repertorio de significantes (Núñez y del Moral, 2010).

La sistematización de un vocabulario intercultural y su incorporación en las actividades pedagógicas puede ser un recurso importante para atender las necesidades de estudiantes y docentes frente al fenómeno migratorio en las aulas (Giammatteo, Albano y Basualdo, 1998; Lescano, 2000-2001). La enseñanza planificada y sistemática del léxico es resaltada por diversos autores como fundamental para el desarrollo de la competencia léxica, así como para fortalecer la lectura y escritura (Giammatteo, Albano y Basualdo, 1998; Lescano, 2000-2001). Según Cepeda, Granada y Pomes, el proceso de escolaridad permite adquirir gradualmente el conocimiento de las palabras y elementos léxicos, y sin un entrenamiento específico, el crecimiento del vocabulario sería limitado (Lescano, 2000-2001).

Para implementar este tipo de vocabulario, se requiere utilizar la didáctica de la lengua como una disciplina de intervención, que actúe sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza (Camps, 2004). Esto puede contribuir tanto a mejorar la comprensión comunicativa como a la inclusión de los estudiantes migrantes mediante el vocabulario intercultural. Es importante destacar que esta medida solo puede ser efectiva si se desarrolla en un contexto educativo inclusivo e intercultural, donde el léxico de los "otros" sea fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La noción de inclusión debe ampliarse para considerar las diversas dificultades asociadas a formas y grados de exclusión, más allá de la atención a niños con necesidades educativas específicas (PIE). Además, la propuesta debe ir más allá del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, que se enfoca en la lengua y cultura de los pueblos originarios, y abarcar a otros alumnos diversos como los migrantes. Para ello, se puede adoptar una perspectiva intercultural que considere la diversidad cultural como eje central del proceso educativo (López y Küper, 1999). En este marco, el lenguaje y el vocabulario son una de las formas más significativas de conexión entre las diversas culturas presentes en la región, y juegan un rol clave en los procesos de integración de los estudiantes migrantes. Así, se podría fomentar una educación equitativa, de calidad y que asegure el respeto por los derechos humanos (UNESCO, 2008).

### **Consideraciones Finales**

A lo largo de este artículo se ha mostrado que uno de los efectos de la creciente presencia de

estudiantes de origen migrante en el sistema educativo de la Región de Arica y Parinacota, ha sido la existencia de importantes diferencias léxicas en el vocabulario que utilizan los estudiantes migrantes y no migrantes en las aulas. Nuestra evidencia inédita muestra que estas diferencias no solo han generado dificultades en la comprensión comunicativa entre los actores de la comunidad educativa, sino que además han provocado dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno.

En conclusión, la implementación de un vocabulario intercultural en las aulas como estrategia didáctica resulta fundamental para abordar la diversidad cultural y lingüística presente en los contextos educativos. Esta práctica permite el uso de términos diferenciados y refleja la riqueza de las distintas culturas representadas en el aula. La sistematización de este vocabulario en las actividades pedagógicas no solo promueve la comunicación y el entendimiento entre los estudiantes, sino que también fomenta la inclusión, el respeto y la empatía hacia la diversidad. Además, el desarrollo de un vocabulario intercultural contribuye a una educación más equitativa e inclusiva en la frontera norte del país, donde la diversidad cultural es especialmente relevante. Al relacionar el lenguaje con diferentes disciplinas, se fortalece el aprendizaje interdisciplinario y se amplía la comprensión de las diversas áreas de conocimiento.

En términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es esencial adoptar un enfoque interactivo y participativo, donde las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores desempeñen un papel central. Estas interacciones promueven aprendizajes significativos y transformadores, al tiempo que fomentan habilidades sociales esenciales como la empatía, el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de los demás. En definitiva, la incorporación de un vocabulario intercultural en el aula y el fomento de interacciones inclusivas y participativas son fundamentales para construir un entorno educativo en el que se valore y celebre la diversidad cultural, contribuyendo así a una educación más enriquecedora y equitativa para todos los estudiantes.

### **AGRADECIMIENTOS**

Los autores agradecen al Proyecto de Investigación FONDECYT Regular N° 1221330 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y Proyecto de Investigación UTA Mayor Código 5739-23.

## REFERENCIAS

- Acuña C, Álvarez G, Ortega MJ (2014) *Vocabulario intercultural e inclusión educativa en el norte de Chile: palabras de uso común y comprensión lectora en contextos escolares de migrantes de la ciudad de Arica*. Tesis. Universidad de Tarapacá, Chile. 101 pp.
- Aguirre, A (2017) *Metodología cualitativa en la investigación científica en Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación*. I. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3. pp. 191-212.
- Alarcón J, Gotelli C (2021) Migración de estudiantes internacionales a Chile: Desafíos de la nueva educación pública. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6261>
- Alarcón J, Gotelli C, Díaz M (2020) Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa* 15: 1-24. [http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/3036/alarcon\\_j\\_inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/3036/alarcon_j_inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alvites L, Jiménez R (2011) Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*. 121-136. <https://gerflint.fr/Base/Chili7/alvites.pdf>
- Aravena O, Riquelme P, Mellado E, Villagra C (2019) Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13: 55-71. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100055&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100055&script=sci_abstract)
- Arredondo F, Colina F, Tapia P, Tarque M (2013) *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile. Propuesta didáctica: Vocabulario y comprensión lectora en contextos de interculturalidad*. Tesis. Universidad de Tarapacá, Chile. 79 pp.
- Bermesolo J (2012) *Psicología del Lenguaje. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones Universidad Católica, Chile. 450 pp.
- Berrios-Valenzuela L, Palou-Julián B (2014) Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Educ.* 17: 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bravo L (1981) *El niño y la escuela*. Editorial Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Camps A (2004) Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*. 7-27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-ambitos-de-la-investigacion-en-didactica-de-la-lengua-pdf-gWo1l-articulo.pdf>
- Campos JL (2022) Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20: 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlnsj.20.1.4712>
- Cano M, Soffia M, Martínez J (2009) *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio*. Serie Población y Desarrollo. Cepal, Chile. 84 pp.
- Castillo D, Santa-Cruz E, Vega A (2018) Estudiantes Migrantes en Escuelas Públicas chilenas. *Calidad en la Educación*. 18-49. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/575/510>
- Cepeda M, Granada M, Pomes M (2014) Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*. 181-206.
- Chávez MC (2022) Entre lo percibido y lo concebido en la producción del espacio transfronterizo Arica-Tacna. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos* 22: 59-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100059>
- Correa E (2011) La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa* 50: 77-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290005>
- Departamento de Planificación y Presupuesto (2022) *Informe Alumnos Migrantes. Región de Arica y Parinacota*. Secretaría Regional Ministerial de Educación.
- Dufraix R, Ramos R, Quinteros D (2020) “Ordenar la casa”: securitización y producción de irregularidad en el norte de Chile. *Sociologías* 22: 172-196. <http://doi.org/10.1590/15174522-105689>
- Etxeberria F (30 de junio de 2009) La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*.
- Giammatteo M, Albano H, Basualdo M (30 de abril de 1998). *Una investigación sobre competencia léxica. Habilidades y destrezas para acceder a los textos. Cátedra Unesco para la Lectura y escritura*. Universidad de Concepción, Chile. 15 pp. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/13GIAMMATTEOetal.pdf>
- Gissi N, Ghio G, Silva C (2019) Diáspora, integración social y arraigo de migrantes en Santiago de Chile: imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones*. 61-88. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.003>
- Gissi N, Pinto C, Rodríguez F (2021) Inmigración reciente de colombianos y colombianas en Chile. Sociedades plurales, imaginarios sociales y estereotipos. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*. 127-141. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2019-0011>
- Guizardi M, Garcés A (2014) Historizar el espacio. Reflexiones sobre la construcción del recorte espacial en un estudio sobre las migraciones peruanas y bolivianas en el Norte Grande de Chile. *Ágora*. 27-56. <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/8308>
- Haché de Yunén A (1991) Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua. En R. López (Ed.) *La enseñanza del español como lengua materna*. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico. pp. 44-90.
- Hernández A (2016) El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos* 42: 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hidalgo R, Vergara C, González MF (2021) La puerta norte del “sueño chileno”. Ciudad fronteriza, asentamiento de migrantes y precariópolis en Arica, Chile. *Estudios Fronterizos* 22: 1-24. <https://doi.org/10.21670/ref.2107070>
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas (2002) *Censo de Población*. Instituto Nacional de Estadísticas. Chile.
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas (2012) *Censo de Población*. Instituto Nacional de Estadísticas. Chile.
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas (2018) *Síntesis de resultados Censo 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas. Chile. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas, DEM – Departamento de Extranjería y Migración (2021) *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre del 2020*. Informe metodológico. Instituto Nacional de Estadística y Departamento de Extranjería y Migración. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-regiones-y-comunas-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=3952d3d6\\_6](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4)
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas, DEM – Departamento de Extranjería y Migración (2021) *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre del 2020. Distribución regional y comunal*. Instituto Nacional de Estadística y Departamento de Extranjería y Migración. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-regiones-y-comunas-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=3952d3d6\\_6](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-regiones-y-comunas-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=3952d3d6_6)
- Joiko S, Vásquez A (2016) Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*. 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Latorre MJ, Blanco FJ (2011) El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria* 9: 35-54. <https://doi.org/10.4995/edu.2011.6157>
- Lescano M (2000-2001) Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B. *Filología* 33: 60-76. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/7831>
- López L, Küper W (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Ibero Americana de Educación* 20: 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Lucci MA (2006) La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de curriculum y Formación del Profesorado* 10: 1-11. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19845>
- Malik B, Ballesteros B (2016) La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*. 15-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Manresa M (2009) El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 30: 32-42. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30\\_04\\_Manresa.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Manresa.pdf)
- Marín J (2014) Ayni: por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* 9: 61-72. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2014.v9.47482](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47482)

- Marín J (2018) Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos* 19: 1-18. <https://doi.org/10.21670/ref.1819019>
- Martínez, D, Muñoz W y Mondaca C (2021) Racism, interculturality and public policies. An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open* 11: 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F2158244020988526>
- Marín C, Gajardo Y, Mondaca C (2021) Inclusión de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile, Un estudio de caso singular en la ciudad de Arica. *Ducere*. 75-91. <https://www.ducere.cl/index.php/drie/article/view/26/20>
- Ministerio de Educación de España (2010) *La lectura en PISA – 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. España.
- Médor P, Moreno A, Rivera E (2022) Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres. *Retos* 45: 184-194. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90850>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022) *Inmigrantes Casen en Pandemia 2020*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Chile. <http://observatorio.ministeriodesarrollsocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>
- Ministerio de Educación (2015) *Informe Alumnos extranjeros Región de Arica y Parinacota*. Secretaría Regional Ministerial Arica y Parinacota - Departamento de Planificación y Presupuesto. Chile.
- Ministerio de Educación (2015) *Ley 20845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. [en línea] <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación (2017) *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Ministerio de Educación, Chile. 224 pp.
- Ministerio de Educación (2018) *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N° 12. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA\\_ESTUDIANTES\\_EXTRANJEROS\\_SISTEMA\\_ESCOLAR\\_CHILENO\\_2015\\_2017.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf)
- Mondaca C, Gajardo Y, Muñoz W, Sánchez E, Robledo P (2015) Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales. En M. Guizardi (Ed.) *Las fronteras del transnacionalismo: límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile*. Editorial Ocho Libros, Santiago, Chile. pp. 258-280. [https://www.comesco.com/wp-content/uploads/2018/07/Las\\_Fronteras\\_del\\_Transnacionalismo\\_Lim-I.pdf](https://www.comesco.com/wp-content/uploads/2018/07/Las_Fronteras_del_Transnacionalismo_Lim-I.pdf)
- Mondaca C, Muñoz W (2016) La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos de la región de Arica y Parinacota. Estrategias y prácticas de integración socio-cultural emergente. En RedInche (Comp.) *Socializar conocimientos III. América Latina en diálogo: Oportunidades para hoy y mañana*. RedInche, Chile. pp. 429-447.
- Mondaca C (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/202159>
- Mondaca C, Muñoz W, Gajardo Y, Gairín J (2018) Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*. 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora ML (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* 17: 231-257. <http://journals.openedition.org/polis/15161>
- Mora ML (2021) Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 19: 1-20. <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.19.2.4345>
- Mora ML (2021) Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19: 23-38. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Muñoz-Labraña C, Agaján-Lester L, Martínez-Rodríguez R, Torres-Durán B, Muñoz-Grandón C, Gutiérrez-Cortés K (2021) Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare* 25: 1-21. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Nelson N, Barrera E, Skinner K, Fuentes A (2016) Lengua, cultura y vidas de frontera el mestizaje como posicionalidad. *Cultura y Educación* 28: 19-41.
- Núñez M, Del Moral C (2010) Competencia Léxica y Competencia Comunicativa: Bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos* 32: 91-97. <http://hdl.handle.net/10481/24069>
- Oliveira R, Melo F (2022) Inclusión de estudiantes haitianas(os) en el sistema escolar chileno: experiencias internacionales para derribar barreras lingüísticas. *Revista Saberes Educativos*. 1-19.
- Ortiz N, Tapia D, Ulloa L, Vidal F (2020) La inclusión escolar de Chile para las juventudes latinoamericanas en situación de migración y el impacto en sus trayectorias ocupacionales. *Trenzar* 3: 45-60. <https://www.revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/117/64>
- Owens R (2003) *Desarrollo del Lenguaje*. Pearson Educación, España. 488 pp.
- Oyarzún L, Aranda G, Gissi N (2021) Migración internacional y política migratoria en Chile: tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanía emergentes. *Colombia Internacional* 1: 89-114. <https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.04>
- Oyarzún JD, Parcerisa, L, Carrasco A (2022) Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas* 21: 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Pavez I, Lewin K (2014) Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. *Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo, Monográfico Colección "Storia e Memoria"*. 254-267.
- Pavez I, Ortiz J, Domaica A (2019) Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos* 45: 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete R (2009) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3: 181-200. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Poblete R, Galaz C (2007) La identidad en la en-crucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA Working Papers*. 1-19. [https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp\\_a2007n3/emigrarp\\_a2007n3p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf)
- Pulido C (2007) *Migración, Transnacionalidad, Integración y Ciudadanía: los peruanos en la zona Norte de Chile*. Tesis de Master. Universidad de Leiden. Holanda. 46 pp.
- Quezada G, Rivera P, Fardella C (2021) Reacciones y abordajes de las políticas educativas frente a los flujos migratorios: Una revisión en clave comparada de los casos de Chile y Cataluña. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 29: 1-21.
- Rabanales A (2000) El español de Chile: presente y futuro. *Onomázein*. 135-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518327009>
- Riedemann A, Stefoni C (2015) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana* 14: 191-216.
- Román D (2021) Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 15: 157-172. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n1/0718-7378-rlei-15-01-157.pdf>
- Romo EV, Espejo RM, Céspedes VA, Beltrán C (2020) La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* 59: 92-117. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Rosemberg CR, Borzone AM, Diuk B (2003) El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres". *Cultura y Educación* 15: 399-423. <https://doi.org/10.1174/113564003322712965>
- Salas N, Kong F, Gazmuri R (2017) La Investigación Socio Territorial: Una propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11: 73-91. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n1/art06.pdf>
- Salgado F, Contreras C, Alborno L (2018) La migración venezolana en Santiago de Chile: entre la inseguridad laboral y la discriminación. *Revista Internacional de Estudios Migratorios* 8: 81-117. <https://doi.org/10.25115/riem.v8i1.2164>
- Sanjuán M (1991) Qué significa 'conocer' una palabra: La complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos de investigación filológica* 17: 89-101. <https://doi.org/10.18172/cif.2300>
- Stang MF, Riedmann AM, Stefoni C, Corvalán J (2021) Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni C, Acosta E, Gaymer M, Casas F. (2008) *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. OIM- UAH, Chile. 122 pp.
- Stefoni C, Acosta E, Gaymer M, Casas F (2010) *El derecho a la educación de los niños y*

- niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto, España. 118 pp.
- Stefoni C, Stang MF, Riedemann A (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales-Universidad de Chile* 48: 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tapia M, Gonzales A (2014) *Regiones fronterizas: Migración y los desafíos para los Estados nacionales latinoamericanos*. RIL Editores, Chile. 404 pp.
- Tapia M, Liberona N, Contreras Y (2017) El surgimiento de un territorio circulatorio en la frontera chileno-peruana: estudio de las prácticas socio-espaciales fronterizas. *Revista de Geografía Norte Grande*. 117-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000100008>
- Tijoux ME (2011) Negando al 'otro': el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile". En C. Stefoni (Ed.) *Mujeres inmigrantes en Chile: ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Tijoux ME (2013) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana* 12: 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux ME, Zapata P (2019) Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia* 44: 540-548. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/10/06\\_540\\_Com\\_Zapata\\_v44n9.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/10/06_540_Com_Zapata_v44n9.pdf)
- Tovar M, Bustos R (2022) Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia* 47: 513-519. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/12/05\\_6941\\_Com\\_Bustos\\_v47n11\\_7.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/12/05_6941_Com_Bustos_v47n11_7.pdf)
- Van Dijk T (2013) Racismo cotidiano y política intercultural. En R. Zapata y G. Pinyol (Eds.) *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. pp. 114-120. <https://rm.coe.int/1680301bc4>
- Villalonga M, Padilla C, Burin D (2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria* 31: 259-274. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v31n2/v31n2a05.pdf>
- Verd, JM, Lozares C (2016) Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas. Síntesis. Madrid, España. 372 pp.
- UNESCO (2008). La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación. 32 pp. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE7/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE7/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf).

---

## COMMON WORDS USED BY MIGRANT STUDENTS FROM PERU, BOLIVIA, COLOMBIA, AND FELLOW COUNTRYMEN IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF NORTHERN BORDER OF CHILE

Carlos Mondaca-Rojas, Elizabeth Sánchez-González, Yeliza Gajardo-Carvajal and Erik Thoman-Illanes

### SUMMARY

*This article focuses on identifying and describing the presence of commonly used words of migrant and non-migrant students in schools in the Arica and Parinacota Region in Chile. A qualitative methodology was used to identify words that facilitate*

*communication between migrant and non-migrant students. Both groups of students use words which the other group does not understand, therefore, the creation of an intercultural vocabulary is proposed to improve inclusion in the educational space.*

## PALAVRAS DE USO COMUM POR ESTUDANTES MIGRANTES DO PERU, BOLÍVIA, COLÔMBIA E COMPATRIOTAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DA FRONTEIRA NORTE DO CHILE

Carlos Mondaca-Rojas, Elizabeth Sánchez-González, Yeliza Gajardo-Carvajal e Erik Thoman-Illanes

### RESUMO

*Este artigo tem como foco identificar e descrever a presença de palavras comuns entre estudantes migrantes e não migrantes em escolas da Região de Arica e Parinacota, no Chile. Foi utilizada uma metodologia qualitativa para identificar as palavras que facilitam a comunicação entre estudantes migrantes e não*

*migrantes. Os resultados indicam que existem certas palavras usadas por ambos os grupos de estudantes que não são comuns, dificultando a comunicação nas salas de aula. Portanto, propõe-se a criação de um vocabulário intercultural para melhorar a inclusão no espaço educativo.*