

**Comunicación efectiva en inglés: preparando estudiantes de licenciatura
en la frontera Estados Unidos-México****Effective Communication in English: Preparing Undergraduate Students
in the United States-Mexico Border**Eduardo R. Díaz¹

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue examinar las perspectivas de 15 alumnos universitarios al momento de escoger un programa académico. El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque de casos cualitativos. Los resultados sugieren que los participantes consideran que, si mejoran su habilidad para comunicarse en inglés, será más fácil que se integren en la economía de la región fronteriza México-EE. UU. El hallazgo resulta novedoso en tanto que da prioridad al inglés como segunda lengua para estudiantes universitarios, posiblemente al nivel de las características específicas del programa académico. La principal limitación del estudio es que se enfoca en un solo lado de la frontera.

Palabras clave: 1. transfronterizo, 2. educación, 3. inglés, 4. EE. UU., 5. México.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the perspectives of 15 undergraduate students in terms of their choice of an academic program. The approach of this study was conducted through a qualitative case study. The results suggest that participants believe that improving their communication skills in English will facilitate their integration into the economy of the United States-Mexico border region. The novelty of this finding is that it prioritizes English as a second language for undergraduate students, perhaps at the level of discipline-specific program characteristics. The main limitation of this study was its focus on one side of the border.

Keywords: 1. cross-border, 2. education, 3. English, 4. United States, 5. Mexico.

Fecha de recepción: 5 de abril de 2019

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2019

Publicación en web: 15 de octubre de 2020

¹Cetys Universidad, México, eduardo.diaz@cetys.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0053-8751>



INTRODUCCIÓN

Líderes del sector educativo del estado mexicano de Baja California realizaron notables esfuerzos por mejorar la calidad de la educación superior en la región, lo que contribuyó a reducir las asimetrías en el mercado laboral entre México y EE. UU. (Moctezuma, Ocegueda, Mungaray, Ocegueda y Estrella, 2013). Dichas asimetrías incluyen por ejemplo una disparidad salarial de 80 por ciento entre los trabajadores mexicanos que residen en EE. UU. y aquellos que se trasladan desde las ciudades del norte de México (Orraca Romano, 2015). Asimismo, los hispanos con educación universitaria en EE. UU. ganan menos que su contraparte blanca no hispana (Sánchez Soto, Bautista-León y Singelmann, 2018). Aún más apremiante es que, de acuerdo con las descripciones, las condiciones laborales de los migrantes mexicanos que trabajan en los cultivos de California están por debajo del estándar, lo cual sirve para argumentar a favor de un incremento en los derechos de los migrantes (Posadas Segura, 2014).

Las condiciones laborales desfavorables de los trabajadores agrícolas migrantes los llevan a buscar empleo en EE. UU., ya que con tan solo cruzar la frontera los trabajadores agrícolas pueden ganar cuatro veces más de lo que ganan en México (Lara Lara, 2017). Si bien la mayoría de los trabajadores migrantes en EE. UU. ya no trabaja en el campo debido a que encuentran nuevos empleos en el sector de servicios y en la industria, todavía conforman un grupo minoritario con altas probabilidades de mantenerse entre los estratos más pobres de la población debido a la falta de educación universitaria (Levine, 2006). Esto se transforma en un ciclo autosuficiente, pues entre mayor sea la probabilidad de que los trabajadores emigren a EE. UU., menores son las expectativas de obtener un título universitario (Sánchez Soto, 2017).

Antes que seguir lidiando con la brecha en las reservas de talento en la frontera, lo cual conduce a que jóvenes individuos con educación universitaria pierdan oportunidades, es posible tomar medidas para elevar la calidad de la fuerza laboral y de las organizaciones a las que sirven, ayudando a los estudiantes de ambos lados de la frontera a conseguir la clase de educación que necesitan para competir con éxito en el mercado laboral binacional que caracteriza a la región. Esto se puede lograr creando las condiciones para que los estudiantes terminen su educación universitaria al mismo tiempo que se garantiza que el tipo de aprendizaje que tiene lugar en las instituciones educativas sea relevante para quienes buscan participar en el contexto económico y social de la región fronteriza.

Entre los principales obstáculos para lograrlo está la migración en la región. Acosta Rangel y Caamal-Olvera (2017) hacen notar que los hijos de progenitores que migran a EE. UU. y mandan remesas de dinero a México tienden a inscribirse en la educación superior debido a que no migran, mismos que al crecer pueden ocupar puestos bien pagados en México, contribuyendo a incrementar el nivel de vida (Garza-Rodríguez, 2016).

La clave está en empoderar a estos individuos para que permanezcan en México y no tengan que encontrarse en la posición de aceptar un empleo mal pagado en EE. UU., lo cual

podría comprometer sus posibilidades de ingresar a la universidad. Como ya se hizo notar, es menos probable que los jóvenes que emigran a EE. UU. consigan un título universitario (Levine, 2006).

En la década de 1990 se firmó y puso en marcha el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLC), lo que produjo una nueva etapa de industrialización acelerada y desarrollo económico. En estos años en Tijuana, la mayor ciudad de Baja California, se incrementó la demanda de trabajadores capacitados, aunque los salarios siguieron siendo relativamente bajos (Ghiara y Zepeda, 2001). Mendoza Cota (2017) argumenta que conforme tiene lugar la integración de una región económica en la frontera entre México y EE. UU., crece la esperanza de aliviar importantes presiones sociales con respecto a la calidad de vida de sus habitantes. Desafortunadamente, junto con el crecimiento en la liberalización, el desarrollo y la demanda de trabajadores capacitados, también aumentó la desigualdad social en las ciudades fronterizas de México, dejando al descubierto algunos aspectos negativos de la integración económica (Burgos y Mungaray, 2008; Aguilera Fernández y Castro Lugo, 2018).

El TLC produjo un claro incremento en el comercio entre los tres países participantes de América del Norte, pero la compatibilidad entre la educación en México y en EE. UU. siguió siendo baja, mientras que siguió prosperando una relación mucho más estrecha entre los sistemas estadounidense y canadiense (Sá y Gaviria, 2012). El punto clave se refleja en las preocupaciones que ya hicieron notar Moctezuma *et al.* (2013) cuando señalaron que las instituciones de educación superior debían seguir evolucionando para cumplir con los estándares que implica la integración al mercado de América del Norte. Así mismo, esto brindaría a las empresas acceso a reservas de talento más extensas y mejor preparadas (Göhilich, Engel y Höhne, 2014). La conexión entre el desarrollo de la relación económica entre los tres países del TLC y sus sistemas educativos fue articulada en el discurso que el entonces presidente Barack Obama pronunció en Toluca, México, durante la Cumbre de Líderes de América del Norte de 2014:

[...] Así pues, todo nos incentiva para que pongamos esto en marcha. Buena parte de las conversaciones se concentró en la manera de reducir las fricciones en cuanto a temas comerciales; en cómo hacer que las fronteras sean más eficientes; en cómo asegurar que los intercambios educativos entre nuestros jóvenes se expandan, de manera que nuestros jóvenes comprendan que sus oportunidades serán más brillantes y amplias si de hecho cuentan con la oportunidad de estudiar en Canadá o en México, si aprenden español o francés (The White House, Office of the Press Secretary, 2014, p. 3).

Reconociendo la realidad social y económica de América del Norte como región, como parte de sus programas de licenciatura, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys Universidad) creó el Programa Global de Negocios Internacionales (IBGP por sus siglas en inglés). El objetivo del IBGP es ayudar a desarrollar una sociedad con estudios universitarios que pueda afrontar los retos y aprovechar las ventajas de las oportunidades que presenta la

región fronteriza. En conjunción con la obra publicada por Despaigne y Jacobo Suárez (2016), el IBGP fue diseñado para ayudar a los estudiantes universitarios de la región fronteriza a desarrollar sus habilidades de comunicación en inglés y en español, al tiempo que abrazan la diversidad mientras que estudian los temas específicos de su disciplina.

Para los trabajadores mexicanos, la capacidad para comunicarse en inglés facilita la participación en los mercados laborales transfronterizos, así como la integración a la comunidad binacional en general. Estudios previos contienen afirmaciones similares (Vásquez, 2002; Mungaray, Escamilla, Ramírez y Aguilar, 2014). Debido a que las instituciones educativas mexicanas no se enfocan en incrementar las oportunidades para que vastos segmentos de la población cuenten con acceso a sólidos programas de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés), los estudiantes tienen que tomar opciones que representan un desafío económico (Rocha Romero y Orraca Romano, 2018). Para estudiar en instituciones de educación superior de EE. UU. es preciso tener cuantiosos recursos financieros y un alto nivel académico, lo cual no es posible para la mayoría de la población del lado mexicano de la frontera, por lo que los estudiantes que viven al sur de la frontera cuentan con opciones muy limitadas.

Por dicha razón, es necesario el diseño e implementación de programas universitarios que puedan coadyuvar para que estudiantes mexicanos compitan en los mercados laborales regionales. El propósito del estudio que presenta el artículo fue examinar si las motivaciones de los alumnos del IBGP eran congruentes con las expectativas institucionales para desarrollar individuos con educación universitaria que estuvieran en capacidad de participar en los mercados laborales binacionales de la región fronteriza. La pregunta de investigación que guía el presente estudio se puede enunciar de la siguiente manera: ¿Qué pretendían lograr al terminar el IBGP los 15 alumnos de licenciatura de la muestra? El estudio resulta innovador porque examina el pensamiento de los participantes que se inscribieron en este programa, específicamente diseñado para desarrollar las competencias de aprendizaje que se valoran en una región célebre por la cooperación transfronteriza y las oportunidades.

Para presentar el análisis a detalle, el presente artículo está organizado de la siguiente manera: La primera parte revisa ejemplos documentados de experiencias educativas transfronterizas en México y otros lugares del mundo que han buscado ayudar a que los alumnos sean competitivos en un mercado laboral cada vez más globalizado. La segunda sección presenta una descripción del IBGP. La tercera parte describe paso a paso las fases de recopilación y análisis de datos. La cuarta y última sección presenta resultados, seguido de una discusión con las principales sugerencias y recomendaciones que podrían ser de utilidad para líderes educativos, el sector privado y funcionarios públicos vinculados con la educación transfronteriza y los mercados laborales en la región Baja California-California. En las conclusiones se presentan las limitaciones, junto con algunas observaciones finales.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFRONTERIZAS

La región Baja California-California exige un cambio en el paradigma educativo para aprovechar plenamente el potencial de sus ciudadanos. Esto implica un llamado a una educación multilingüe y multicultural mediada a través de las más novedosas tecnologías de la información (Vásquez, 2002, p. 42). Desde la perspectiva económica y laboral, Smith y Murillo (2015) señalan que en la frontera hay un mercado para profesores bilingües, proveedores de servicios de salud, empresarios y agentes policíacos. A pesar de ello, el sistema educativo de EE. UU. no ha logrado incentivar la educación bilingüe en la región (Torrente Paternina, 2013), a la vez que la agudización del escrutinio de personas que se trasladan a través de la frontera y la desaceleración económica han creado impedimentos para aquellos individuos nacidos en EE. UU. que radican en México y desean ingresar a la educación superior (Vargas Valle, 2012).

Estos problemas se han abordado parcialmente a través de investigaciones realizadas por diversos autores. Por ejemplo, Dematthews e Izquierdo (2017) documentaron las experiencias vividas por el director de una escuela en la frontera entre México y EE. UU. Este director se percató de que la comunidad México-americana no recibía suficiente atención por parte de profesores y trabajadores de la escuela. Puesto que numerosos estudiantes apenas estaban aprendiendo inglés, esto limitaba su capacidad para la comunicación efectiva y, por tanto, para aprovechar al máximo su educación. Después de cierto tiempo de trabajar como agente de cambio entre familias, alumnos y profesores de la comunidad, este director se las arregló para poner en práctica diversas estrategias, tales como la creación de un programa bilingüe que condujera a un ambiente educativo más justo e igualitario.

Recociendo que hay una brecha de información en cuanto a la educación transfronteriza, Vargas Valle (2015) convocó a desarrollar estudios de método mixto sobre esta cuestión. En consecuencia, Rocha Romero y Orraca Romano (2018) examinaron datos censales e historias personales de siete estudiantes de licenciatura que se trasladaban de Tijuana a San Diego para estudiar y eventualmente obtuvieron el título. Sus hallazgos indican que vivir en México y estudiar en EE. UU. es algo que solamente puede hacer un pequeño porcentaje de la población, y que las condiciones económicas y académicas desempeñan un papel fundamental al momento de tomar dicha decisión y en sus resultados. Más aún, los estudiantes de la muestra debían hacer traslados dificultosos de camino a la escuela y de vuelta al hogar, lo cual les significaba una gran presión.

Como si no fuera suficiente con la presión causada por el transporte y las cuestiones académicas y económicas, el resurgimiento de las prácticas antinmigrantes perjudican las esperanzas de los jóvenes que buscan hacer carrera en cualquier lado de la frontera (Vargas Valle, 2012; Camacho Rojas y Vargas Valle, 2017). Desafortunadamente para estas familias, los limitados recursos afectaron su calidad de vida en México. Por ejemplo, los jóvenes estudiantes que antes estuvieron inscritos en escuelas de EE. UU. a duras penas pudieron lidiar con las barreras burocráticas, sociales, económicas y culturales con que se toparon al

tratar de inscribirse en escuelas públicas de México (Jacobo-Suárez, 2017; Camacho Rojas y Vargas Valle, 2017).

Esta clase de experiencias puede provocar que los jóvenes deserten de la escuela en busca de empleos mal pagados en EE. UU. que les permitan mantener a sus familias. Esta condición explica la correlación negativa hallada por Sánchez Soto (2017) entre la educación universitaria en México y la tendencia a formar parte de la emigración transfronteriza. La implicación es que la migración transfronteriza conduce a una reducción en la educación superior.

En términos generales, la educación internacional forma parte de la agenda de numerosos investigadores de diversas partes del mundo (Raffé y Croxford, 2013; Youssef, 2014; Hou, 2014; Bermúdez Rico, 2015; Banks y Gutiérrez, 2017; Wilkins y Juusola, 2018). Witte (2010) afirmó que los programas académicos diseñados para estudiantes internacionales deben fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas, de conducta y de aprendizaje crítico, pues éstas son esenciales para aquellos que prosperan en el cambiante y diverso ambiente globalizado de la actualidad. Esto corresponde a un estudio patrocinado por la Asociación para el Desarrollo de Escuelas de Negocios Universitarias (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*, AACSB, por sus siglas en inglés), en el que se concluye que los negocios globales requieren instituciones educativas que persigan estrategias de globalización, incluyendo la internacionalización de estándares de calidad y las características de los programas, así como la conformación de sociedades globales (Bruner y Iannarelli, 2011).

Tales ideas están en consonancia con las recomendaciones presentadas por Vásquez (2002) con respecto a la modernización de la región Tijuana-San Diego y sus instituciones educativas. Sobre dicha cuestión, Lutz (2004) específicamente hizo notar la importancia de ayudar a que los estudiantes latinos dominen el idioma inglés, si es que quieren tener éxito en EE. UU. Pareciera que los residentes de Baja California son candidatos idóneos para aprovechar las ventajas de la educación universitaria en EE. UU., dado que comparten frontera con el estado de California. Sin embargo, la falta de esfuerzos por parte de las autoridades estatales y los dirigentes académicos ha conducido a que solamente una muy pequeña proporción de la población estudiantil emprenda una educación transfronteriza (Rocha Romero y Ocegueda Hernández, 2014).

Además del reducido número de estudiantes transfronterizos, hay una considerable variación entre los sistemas educativos de México y EE. UU., lo cual contribuye a grandes asimetrías en términos de las competencias de los trabajadores calificados en ambos lados de la frontera, situación que contribuye a mantener la disparidad en los niveles de vida de los trabajadores de Baja California y California. Así pues, para reducir la brecha en los niveles de vida de los ciudadanos en ambos lados de la frontera, será importante que los agentes económicos clave de Baja California sigan desarrollando la infraestructura comercial de los municipios sobre la frontera norte, de manera que los ciudadanos puedan acceder a una

educación de calidad (Mungaray *et al.*, 2014). Si bien puede pasar largo tiempo antes de alcanzar este objetivo, hay que dar pequeños pasos para resolver gradualmente esta cuestión.

En consecuencia, es posible describir una educación de calidad que tenga como objetivo favorecer el desarrollo económico transfronterizo de acuerdo con las siguientes características: 1) que incremente la cantidad de trabajadores con educación universitaria en la sociedad, para así alcanzar mayores niveles de ingreso (Pereira-López y Soloaga, 2015); y 2) que promueva el desarrollo de habilidades laborales relevantes en aquellos estudiantes de quienes se espera que participen en el contexto internacional (Pandit y Alderman, 2004; Huang, 2017). El papel del gobierno en este tema sería encontrar la vía para proporcionar a las instituciones educativas los recursos necesarios para cumplir con tales expectativas, con la ayuda de educadores que comprendan las fuerzas locales y regionales que conforman el desempeño de estudiantes y trabajadores (Mungaray *et al.*, 2014).

Debido a las grandes brechas en la literatura sobre oportunidades educativas transfronterizas y trabajos bien pagados, todavía no ha sido posible enfrentar el problema de la disparidad socioeconómica en la región fronteriza. En parte, la razón se debe a que este tema incluye numerosas variables. Por ejemplo, Martínez Curiel (2013) afirma que es difícil hacer el perfil de los hijos de mexicanos que emigran a EE. UU., pues su sistema de creencias se desarrolló bajo la influencia de las dos culturas. Específicamente, el autor señaló que las expectativas y logros académicos de este grupo de estudiantes depende de factores basados en sus anteriores experiencias de escuela, sus antecedentes demográficos, su crianza y el ambiente educativo en el país de destino. No obstante, es importante tomar medidas para llenar esos vacíos de conocimiento.

EL IBGP: OBJETIVOS Y CONSIDERACIONES

A mediados de la década de 1990, mientras se formalizaba el TLC para la región de América del Norte, el Cety's Universidad desarrolló un programa de Negocios Internacionales. Los alumnos que se inscribieron en el programa debían pasar el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) y cumplir con al menos un curso académico en inglés; en caso de que necesitaran ayuda para desarrollar más sus habilidades, tenían que tomar cursos extracurriculares de inglés como segunda lengua. Asimismo, los estudiantes podían escoger si querían participar en un programa de doble titulación, lo cual implicaba que podían seguir cursos en la San Diego State University (SDSU), para obtener un segundo título de administración de empresas.

Con el paso del tiempo, el programa de negocios fue acreditado por el Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas (Caceca) y por otras agencias de acreditación a nivel tanto escolar como institucional. Más adelante, otros programas de licenciatura del Cety's Universidad y de otras instituciones de educación superior comenzaron a desarrollar competencias globales de los alumnos, por medio de actividades curriculares y

extracurriculares semejantes a las del programa de negocios. De esta forma, en 2017 el Cetys Universidad abrió la primera generación de IBGP.

Igual que los programas de negocios tradicionales, el IBGP ofrece a los estudiantes una opción de doble titulación en EE. UU. por medio de una alianza con la City University of Seattle, así como numerosas opciones curriculares y extracurriculares en otros países del mundo. La principal diferencia radica en que los 45 cursos del plan de estudios se imparten en inglés. Para titularse, se requiere de por lo menos una experiencia de aprendizaje curricular en el extranjero y profesores visitantes extranjeros imparten muchas de las materias.

EL IBGP fue diseñado para aquellos estudiantes que probablemente pasarán buena parte de su vida futura y de su carrera profesional fuera de México, especialmente en EE. UU. Lo más frecuente es que estos estudiantes cuenten con doble nacionalidad y que hablen inglés, por lo menos a nivel intermedio, y que estén dispuestos y sean capaces (financieramente) de viajar para realizar estudios de licenciatura. Los prerrequisitos para ingresar al IBGP son los mismos que en cualquier otro programa de negocios, además de que los estudiantes deben demostrar por medio del TOEFL que tienen un manejo suficiente del inglés.

Los requisitos de titulación también son muy parecidos a los de otras licenciaturas, excepto que los alumnos del IBGP debían demostrar un manejo suficiente del idioma español completando un programa extracurricular institucional. No obstante, las competencias en idioma español no quedaron establecidas como requisito de inscripción para el IBGP. En la primavera de 2019 había dos generaciones del IBGP, para un total de 38 alumnos. Se espera que se añadan dos nuevos grupos antes de que la primera generación se gradúe en 2021.

Hasta el momento, parece ser que los alumnos, además de aprender los contenidos de su disciplina, están desarrollando sus habilidades de lenguaje y de comunicación conforme a lo esperado. De acuerdo con los criterios establecidos por el *Accreditation Council for Business Schools and Programs* (ACBSP), que acredita los programas de grado y de posgrado de la Escuela de Negocios y Administración del Cetys Universidad, los principales componentes del programa incluyen contabilidad, cómputo, razonamiento cuantitativo, economía, negocios internacionales, ética, mercadeo, emprendedurismo, finanzas y administración (ACBSP, 2019).

Los objetivos del IBGP se alinean para ayudar a corregir las asimetrías en términos de las habilidades de la fuerza laboral en la frontera México-EE. UU. Los alumnos que se gradúan del IBGP podrán competir en áreas de comercio y administración de empresas, dominarán la lengua común de los negocios internacionales (el inglés) y desarrollarán habilidades interculturales al recibir lecciones de un grupo de profesores con amplia diversidad en términos de nacionalidad y experiencia.

Sin embargo, es demasiado pronto para saber si el IBGP tendrá éxito. Es necesario que pasen otros dos años para saber si el primer grupo de graduados se incorporará de manera profesional al mercado laboral. No obstante, es importante comenzar a revisar el trabajo realizado con estos alumnos, para que los encargados de la educación en diversas partes de

la región fronteriza puedan conocer esta iniciativa y empezar a tomar parte en el desarrollo de soluciones educativas innovadoras para los problemas que afectan a la gente de la región. Por dicha razón, se realizó el presente estudio que sustenta este artículo.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló de acuerdo con el paradigma cualitativo por medio de un enfoque de estudios de caso, que a menudo se utiliza cuando un investigador está interesado en examinar las experiencias vividas por los participantes bajo circunstancias específicas en un momento en el tiempo (Creswell, 2014). A lo largo de este artículo nos hemos enfocado en las perspectivas de 15 estudiantes de licenciatura inscritos en el IBGP. Se determinó que al comprender la perspectiva de los participantes, sería posible confirmar y expandir algunos de los supuestos que sirvieron para diseñar y ejecutar el IBGP.

Al finalizar el primer semestre del programa se dio el acercamiento con los participantes. Se invitó a 23 alumnos del IBGP y ocho declinaron la invitación. La participación fue voluntaria. Los alumnos que aceptaron participar en el estudio estuvieron de acuerdo en reflexionar sobre su razonamiento al momento de decidir inscribirse en el programa. Como se expresa en el Cuadro 1, siete de los participantes se identificaron como poseedores de nacionalidad mexicana y estadounidense, lo cual no es inusual entre los estudiantes de licenciatura fronterizos. Algunos de ellos terminaron la preparatoria en EE. UU., otros se habían mudado recientemente a Tijuana, así como una persona que se trasladaba todos los fines de semana desde Chula Vista, California, hasta Tijuana.

Cuadro 1. Participantes del IBGP en el presente estudio

Participante	Edad	Sexo	Lugar de residencia	Nacionalidad
1	18	Mujer	Chula Vista	Doble
2	19	Mujer	Tijuana	Mexicana
3	19	Mujer	Tijuana	Mexicana
4	18	Mujer	Tijuana	Mexicana
5	18	Hombre	Tecate	Mexicana
6	18	Hombre	Tijuana	Estadunidense
7	18	Mujer	Ensenada	Mexicana
8	18	Mujer	Tijuana	Doble
9	18	Hombre	Tecate	Doble
10	18	Hombre	Tijuana	Doble
11	20	Hombre	Tijuana	Doble
12	19	Mujer	Tijuana	Doble
13	18	Mujer	Tijuana	Mexicana
14	19	Mujer	Tijuana	Doble
15	20	Mujer	Tijuana	Mexicana

Fuente: Elaborado por el autor con base en entrevistas a estudiantes.

Durante la fase de recolección de datos, el investigador llevó a cabo una reunión grupal para informar a los participantes acerca de la naturaleza del estudio, el uso que se daría a los datos que brindarían en las entrevistas y el compromiso de garantizar el anonimato de los participantes. Después de la reunión, los asistentes recibieron un correo electrónico enviado a la cuenta institucional. El correo contenía un breve protocolo para las entrevistas, diseñado para recabar datos demográficos, y tres preguntas con respecto a su motivación para inscribirse en el IBGP y sus expectativas para el futuro.

Se alentó a los participantes para que usaran las preguntas como un motor para “contar la historia” de cómo fue que escogieron el programa académico y cómo esta decisión se alinea con el futuro de su carrera profesional. Asimismo, se les pidió que mandaran su historia por correo electrónico una semana después de haber recibido el cuestionario. No obstante, algunos estudiantes prefirieron reuniones presenciales improvisadas.

El investigador tenía una oficina dentro de la universidad, lo cual hizo más fácil realizar entrevistas de seguimiento durante las fases de recopilación y análisis de datos. Esto resultó de utilidad cuando las respuestas no eran claras, por lo cual era necesario llevar a cabo entrevistas de seguimiento. Esto también permitió que se diera una triangulación (Creswell, 2014) que garantizara la validez de los datos. Al conducir el estudio de esta manera, el investigador podía considerar diversas fuentes de datos, como la observación directa, correos electrónicos y transcripciones de entrevistas. La observación directa de los participantes tuvo lugar a lo largo del proceso de recolección de datos, durante las reuniones grupales y el seguimiento cara a cara.

Durante esas reuniones, el investigador se percató de que los participantes usaban de forma intercambiable el inglés y el español en diversos momentos de la misma conversación. Los participantes hacían preguntas acerca del protocolo de la entrevista, para luego señalar que necesitaban pensar sobre su experiencia antes de poder articularla en palabras. Quedó claro que algunos estudiantes estaban ávidos por hablar acerca de sus expectativas. Los documentos enviados por correo electrónico sirvieron para brindar citas textuales de los participantes, las cuales sirvieron para hacer el análisis y se incluyen en el texto. Más adelante, las entrevistas de seguimiento sirvieron para aclarar y abundar sobre las respuestas recibidas por correo electrónico. Para registrar las respuestas, el investigador tomaba notas que después revisaba y las incorporaba al análisis.

La confiabilidad quedó establecida al organizar cuidadosamente los datos usando archivos de MS Excel y QDA Miner. A lo largo de la fase de análisis, el investigador revisó en numerosas ocasiones los datos desde diferentes puntos de vista, utilizando diversas técnicas de análisis, por lo cual pudo establecer patrones con cierta congruencia. La recopilación y el análisis de datos se traslaparon. Creswell (2014) hizo notar que el análisis cualitativo de datos se puede fortalecer con la saturación, lo cual significa que los datos se enriquecen a tal punto que, si se registrara más información, está presentaría patrones semejantes a los ya

identificados. En este caso, la saturación de datos se promovió durante la fase de recopilación de datos y se concluyó que bastaba con 15 respuestas.

En consecuencia, el programa de cómputo QDA Miner, diseñado para examinar datos cualitativos, sirvió para la fase de codificación del análisis, permitiendo que los datos fueran clasificados, con lo cual fueron surgiendo diversos temas. De acuerdo con los lineamientos planteados por Saldaña (2011), el proceso de codificación se llevó a cabo usando códigos InVivo, que permiten identificar frecuencias de palabras en los datos, los cuales se ilustran en formato de cuadro. La información de primer egreso, ya analizada, se presenta en el Cuadro 2. Dentro de los hallazgos, únicamente se incluyen códigos y casos con cinco o más repeticiones durante la fase de análisis. Con base en los datos del Cuadro 2, se conservaron cuatro códigos para un análisis posterior; ocho más fueron descartados.

Cuadro 2. Egreso de datos inicial usando QDA Miner

Código	Cuenta	Código (%)	Casos	Casos (%)
Idioma inglés	19	35.80%	14	93.30%
Trabajo en EE. UU.	6	11.30%	4	26.70%
Planes a largo plazo	6	11.30%	5	33.30%
Emprendedurismo	5	9.40%	5	33.30%
Trabajo en empresas transnacionales	4	7.50%	3	20.00%
Viajes y conferencias	4	7.50%	3	20.00%
Carrera en Negocios Internacionales	3	5.70%	3	20.00%
Contribuir a la comunidad	2	3.80%	2	13.30%
Independencia	1	1.90%	1	6.70%
Seguridad	1	1.90%	1	6.70%
Autoconfianza	1	1.90%	1	6.70%
Dificultades al cruzar la frontera	1	1.90%	1	6.70%

Fuente: Elaborado por el autor con base en entrevistas a estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados del estudio sugieren que el factor más extendido en la motivación de los estudiantes para inscribirse en el IBGP es la oportunidad para desarrollar su capacidad para comunicarse eficazmente en inglés mientras terminan los estudios de licenciatura. Como se puede ver en el Cuadro 2, de una manera u otra la mayoría de los casos registrados apoya la afirmación de que el dominio del idioma inglés es de sumo interés para los estudiantes, incluso más allá de las características específicas de su disciplina.

Hay otros aspectos, como la posibilidad para trabajar en EE. UU., planes específicos para el largo plazo y el involucramiento en actividades empresariales, que también tienen peso importante. No obstante, como se describirá en breve, estos aspectos tienden a relacionarse con incrementar las habilidades de los participantes para comunicarse en inglés. Otros factores como la posibilidad de trabajar para empresas transnacionales, viajar y asistir a

conferencias no fueron utilizados al profundizar en el análisis, pues se consideró que estaban insuficientemente representados.

Tema 1: Fortalecer la habilidad para comunicarse en inglés y así acercarse a los demás

Este fue el resultado general de la presente investigación. En la narrativa de los participantes queda sugerido que poder terminar los estudios de licenciatura al tiempo que mejoran su capacidad para comunicarse en inglés fue un factor atrayente, al momento de tomar la decisión de inscribirse en el IBGP. Esto es lo que dijo el Participante 2 en cuanto a las ventajas de inscribirse en una licenciatura que se enseña en inglés:

Honestamente, me parece que hay montones de ventajas, y no nada más cuando lo comparas con otros programas de Negocios, sino en comparación con cualquier programa que se lleva en la lengua materna del alumno. Quiero empezar por decir que el inglés es la segunda lengua de la mayoría de la gente que hay en el mundo, por lo que es una manera de comunicarse con muchas personas, en especial si se trata de negocios. Además, todo el punto de estudiar Negocios Internacionales es poder tratar con diferentes culturas y entablar relaciones con ellas al momento de hacer tratos, además [...] del hecho de que las redes sociales y las plataformas digitales nos conectan con los demás, [por lo cual] es necesario que todos se puedan comunicar con todos [...] [Por lo tanto], si el programa se diera en español podría haber una barrera cuando se trata de hablar con los demás, en especial dado que vivimos en la frontera mexicana más visitada (Participante 2, comunicación personal, 18 de noviembre de 2018).

La narración de Participante 4 es congruente con los puntos principales de la cita anterior, que se asienta sobre el argumento de que estudiar una licenciatura en idioma inglés abre promesas para el futuro que estarían cerradas en una licenciatura en español.

Hay muchos beneficios [...] El inglés es una lengua destacada en el mundo y en los negocios, así que saber todos estos conceptos de la carrera en ese idioma me parece que me da una ventaja sobre los alumnos normales que estudian [un programa de licenciatura] en español, puesto que [somos] alumnos de una carrera internacional, debemos estar preparados para desarrollarnos fuera de México y por esto queda claro que conocer perfectamente la información en ambos idiomas automáticamente [nos] da una mayor ventaja (Participante 4, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Los participantes razonan que la capacidad para comunicarse eficazmente en inglés potencialmente puede conducirles a mayores oportunidades después de la titulación, empoderándoles para recibir mayores beneficios de su educación. Esta perspectiva es de naturaleza pragmática y no implica que no valoren su cultura o que de alguna manera su identidad nacional se encuentre comprometida. Sobre esta cuestión, el Participante 11 dijo lo siguiente:

Pienso que tiene ventajas sobre un programa de negocios normal, porque todas las clases se llevan en inglés. En el aspecto cultural, casi todos los que hacen viajes internacionales se comunican [en] inglés, porque es el idioma que se hizo universal, lo que significa que en muchos países se enseña inglés a los alumnos [...] El hecho de que la escuela esté en Tijuana hace que casi todos hablemos español, por lo cual no perdemos nuestra lengua materna pero a la vez tenemos la oportunidad de practicar nuestro inglés. También aprendemos cómo se dicen conceptos y términos en inglés [...] [Si] de casualidad acabamos trabajando en EE. UU., ya vamos a saber cómo comunicarnos adecuadamente en el mundo de los negocios (Participante 11, comunicación personal, 12 de noviembre de 2018).

Conforme se fueron recopilando las narraciones a través del análisis de datos, quedó claro que los participantes valoraban la diversidad y el sentido de pertenencia a una especie de sociedad binacional, que representaba mayores oportunidades de crecimiento, en el sentido más amplio de la palabra. En potencia, este concepto puede influir sobre dónde es que los participantes van a vivir, trabajar y estudiar.

Tema 2: Comunicarse en inglés es tan importante como escoger un programa académico

Del análisis surgió un hallazgo interesante, a saber, que los alumnos dan suma importancia a desarrollar su capacidad para comunicarse en inglés. En algunos casos, este solo criterio bastó para que seleccionaran su programa académico.

A última hora me decidí por el Programa Global en Negocios Internacionales. Desde niño me encanta negociar y todo lo que tenga que ver con tratos, pero la psicología me atraía más. En el primer año de preparatoria decidí que quería estudiar psicología en Cetys Universidad, pero la cosa es que no quería estudiar Psicología porque está en español, y eso no es buena idea porque yo quería irme a EE. UU. a trabajar después de titularme para tener mejores oportunidades [...], así que decidí que de estudiar Psicología, sería en una universidad comunitaria de San Diego. Cuando le conté a mis papás, apoyaron mi decisión, pero un par de meses después alguien del Cetys Universidad fue a mi preparatoria y me dijo que tenían una nueva licenciatura en Negocios Internacionales pero en inglés, y yo cuando oí eso quise estudiar ahí, haciendo lo que me gusta desde niño solo que en inglés, porque eso me iba a ayudar en el futuro. Para mí fue un sí total (Participante 1, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Vale la pena señalar que el Participante 1 había pensado estudiar en Tijuana o San Diego y que pasó por un periodo en el que tuvo que tomar la decisión con el apoyo de sus padres. Aquí la clave está en que sopesó la alternativa de recibir su educación en México o en EE. UU. El Participante 5 fue más claro en cuanto a sus metas profesionales. Quería estudiar en México pero trabajar en California después de la titulación. Esto es lo que recuerda cuando decidió inscribirse en el IBGP:

Decidí entrar al Programa Global porque siempre me han gustado las finanzas y los negocios, y como soy bueno con los idiomas, el inglés no iba a ser problema para mí. Una de las razones más importantes [tras mi decisión de entrar en el IBGP] fue que mi tío tiene una empresa en Carlsbad, California, así que como meta personal [decidí] irme a trabajar con él o incluso llegar a ser dueño de la empresa. Quiero estar preparado para cuando llegue ese momento (Participante 5, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Estas narrativas sugieren que los participantes tienen cierto nivel de expectativas, pensando que en algún momento llegarán a trabajar del otro lado de la frontera, en EE. UU. Vale la pena hacer notar que hubo limitadas menciones acerca de industrias específicas o puestos funcionales. Los participantes se enfocaron principalmente sobre *dónde* querían trabajar, esto es, al norte de la frontera, o, como se verá en el tema siguiente, en ambos lados de la frontera.

Tema 3: Escoger licenciatura es una decisión para toda la vida

Al leer las entrevistas recogidas a lo largo de la investigación, parece ser que el pensamiento de los participantes ya proyectaba su carrera muchos años en el futuro, mucho más allá de la titulación. Esto sugiere que podían comprender que eran responsables de saber con seguridad hacia dónde querían dirigirse, y que seleccionaron el programa académico que se ajustara a esa meta. La Participante 14 articuló su decisión de la siguiente manera:

Tenía muchas ganas de progresar y tener éxito en la vida. El estudiar Negocios Internacionales me ayudaría a conocer por dentro el clima global de los negocios y la economía. Eso es lo que tienen en común el Programa Global de Negocios Internacionales y una licenciatura normal en Administración de Empresas. No obstante, hay muchas instituciones que aconsejan u obligan a los alumnos como yo, que hacen su licenciatura en Negocios Internacionales, que estudien una lengua extranjera y que hagan estudios o trabajen como becarios fuera del país [...] Creo firmemente que ser parte del Programa Global me da una ventaja en la industria de los negocios internacionales porque soy bilingüe y se me exige que cuente con experiencia internacional y [porque] todas mis clases se dan en inglés. Incluso cuando el programa global es más caro para los estudiantes, se verá bien cuando las empresas se pongan a buscar nuevas contrataciones (Participante 14, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Se solicitó a los participantes en el estudio que reflexionaran acerca de su decisión de inscribirse en el IBGP, por lo que resultó muy alentador saber que habían pensado en las consecuencias de la decisión que estaban tomando a edad muy temprana. El Participante 3 dejó claro que no tomó su decisión a la ligera.

Al momento de empezar [mi] carrera, me inclinaba por algo que tuviera un aspecto internacional. No hace mucho yo me estaba decidiendo entre dos opciones, Negocios Internacionales y Relaciones Internacionales. ¡Así que

me puse a investigar! Examiné lo que requería cada profesión y cuáles materias se daban en cada programa. Siempre me incliné por Negocios Internacionales, pero uno de mis amigos, sabiendo de mis dudas, me recomendó [que fuera] con una tía suya, que por casualidad es psicóloga dedicada a la orientación vocacional. Así que fui con ella y resulta que después de hacer pruebas y sesiones y charlas y prácticas, tomé la decisión de Negocios Internacionales. El resultado principal de todo esto fue que ella me puso a pensar sobre mi “plan a futuro”, y entendí que la carrera que yo escogiera iba a tener un impacto enorme sobre mi vida (Participante 3, comunicación personal, 12 de noviembre de 2018).

El Participante 9 también entró en un proceso que lo fue llevando a inscribirse en el IBGP. Su razonamiento ejemplifica la relación entre inscribirse en un programa como éste y la naturaleza bicultural de la región.

Cuando empecé la preparatoria [...] me interesaba mucho la carrera de Negocios Internacionales, pero estaba en español porque todavía no había Programa Global. Platiqué con mis papás y me dijeron que era una carrera para gente que no sabe qué hacer con su vida y que no había oportunidades de trabajo para los que se graduaban y que por lo tanto era perder tiempo y dinero. Después de averiguar sobre la carrera, le demostré a mis padres [...] que estaban equivocados y entonces cambiaron de parecer y me dejaron estudiar esta carrera [...] Yo quería ir a Tijuana por las oportunidades que ofrece al ser una ciudad fronteriza con los EE. UU. y yo quería desarrollar mi educación con base en la cultura que tiene Tijuana, [que] me parece muy semejante a [la de] San Diego. Pensé que era buena idea empezar a enfocarme en diversas culturas, sociedades, educaciones y religiones. Entonces me puse a analizar a la gente de Tijuana y San Diego con base en los factores en los que había pensado, antes de solicitar ingreso a la carrera, porque eso me sería muy útil para aprender y adaptarme si me iba a convertir en un exitoso profesional de los Negocios Internacionales (Participante 9, comunicación personal, 18 de noviembre de 2018).

Al examinar la narrativa de los participantes, queda la sensación de que no están interesados en ubicarse en uno u otro lado de la frontera. Esto lo ejemplifica el Participante 14:

Al terminar la carrera espero abrir mi propia empresa. Todavía no sé bien en qué se basará mi empresa, pero lo que sí sé es que quiero abrir y administrar mi propio negocio. Quiero marcar una diferencia en el mundo y quiero brindarme un mejor futuro para mí y para mi familia. Así es que en cinco años me veo llevando mi empresa aquí en Tijuana, o tal vez en EE. UU. Quiero trabajar en la Embajada de Estados Unidos aquí en Tijuana, mientras construyo mi propia empresa. Mi meta es ayudar a otros como me sea posible. También quiero [estudiar] una maestría en EE. UU. (Participante 14, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Los tres temas mencionados en esta sección sugieren que los participantes perciben que la capacidad para comunicarse eficazmente es una habilidad necesaria para poder llegar a personas en diferentes contextos, para tener éxito en la vida laboral y para apalancar una educación transcultural que les permita reforzar diversos aspectos de su vida futura. Podría parecer que estos temas responden a la pregunta de investigación que guió el estudio que se presenta en este artículo: ¿Qué pretendían lograr al terminar el IBGP los alumnos de licenciatura de la muestra?

DISCUSIÓN

La población que habita en la frontera norte de México desarrolla una identidad única, la identidad *fronteriza* formada a través de la interacción intercultural y otros elementos presentes en el contexto de la región (Holguín Mendoza, 2018). No sería sorprendente si las expectativas en cuanto al contexto profesional, académico, cultural y social se modelan con los intercambios que permite la barrera tradicionalmente porosa que separa a México y EE. UU.

Quizá sea lógico que los participantes en el estudio entiendan que el mundo no cabe en los límites de las fronteras. Se han criado para percibir innumerables oportunidades en la diversidad que los rodea. Saben también que hay retos asociados con una educación que fomenta su habilidad para comunicarse eficazmente en inglés, tales como el pagar una inscripción relativamente alta o tener que tomar transporte para llegar a la escuela.

Los estudios realizados por Vásquez (2002), Lutz (2004), Vargas Valle (2012; 2015) y Rocha Romero y Orraca Romano (2018) son fragmentos de una conversación que en su conjunto construye el argumento de que las asimetrías en el desarrollo social que son evidentes en la frontera entre México y EE. UU. se podrían reducir al mejorar la calidad y relevancia de la educación de los jóvenes que se encuentran en el lado mexicano de la frontera.

Hay la esperanza de que este estudio sirva para documentar una de las estrategias que ya se están ejecutando para lograr dicha meta. El IBGP permite a los estudiantes fortalecer sus habilidades para comunicarse en inglés; a su vez, esto los empodera para perseguir ambiciosas metas profesionales, que son más fáciles de alcanzar si se cuenta con acceso a oportunidades en ambos lados de la frontera. Desafortunadamente, los estudiantes del lado mexicano pueden tener dificultades para desarrollar esta habilidad, pues las clases de inglés que se dan en la mayoría de las universidades no están diseñadas para que los alumnos dominen el idioma, de manera que puedan sentirse confiados de que se comunican efectivamente en dicho idioma.

Algunas secundarias y preparatorias de México ofrecen programas bilingües o internacionales, pero su alcance es limitado y solamente benefician a un pequeño porcentaje de la población. Como lo afirman Rocha Romero y Orraca Romano (2018), algunos estudiantes eluden el problema, inscribiéndose en universidades de California a pesar de las

dificultades que ello conlleva. El IBGP descrito en ese estudio constituye una alternativa para los estudiantes; no obstante, esta opción no se encuentra disponible para la mayoría de los jóvenes alumnos.

En consecuencia, los jóvenes profesionistas no se forman de forma adecuada para desempeñarse con solvencia entre los problemas y oportunidades que existen en la frontera. El problema también aparece del lado estadounidense, donde se toman medidas para enfrentar la cuestión. Por ejemplo, en la frontera con Texas, los educadores estadounidenses ayudan a los inmigrantes y a otros grupos a aprender a comunicarse en inglés, para que puedan integrarse a todos los aspectos de la sociedad (Romo, Thomas y García, 2018). En otras partes de la frontera, los encargados de la educación también hacen su parte. Hay la esperanza de que esto contribuya a la creación de una región más competitiva, justa y próspera. Con esto en mente, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Tema 1: Fortalecer la habilidad para comunicarse en inglés para llegar a otros. Los encargados de las instituciones educativas, públicas y privadas podrían ofrecer cursos de inglés a nivel universitario, ya sea gratuitos o de costo muy bajo. Quizá con apoyo de donativos privados o al vincular la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua con los programas sociales impulsados por funcionarios de gobierno local, estatal o federal. Esto podría formar parte de un esfuerzo más amplio para capacitar a la fuerza laboral para los empleos del siglo XXI.
2. Tema 2: Comunicarse en inglés es tan importante como escoger un programa académico. Si bien el IBGP resulta innovador de muchas maneras, la cobertura que ofrece no es suficiente y tampoco es la única clase de programa que se debe tomar en consideración. Ya existen resultados favorables para programas bilingües a nivel licenciatura (Madrid Fernández y Madrid Manrique, 2015). No obstante, es preciso extender estos programas para lograr un impacto sobre un segmento lo suficientemente grande de la población estudiantil. Los encargados de la educación pueden cambiar si desarrollan cursos separados de inglés, programas bilingües o incluso programas académicos totalmente impartidos en inglés, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado.
3. Tema 3: Escoger licenciatura es una decisión importante. Los alumnos que se encuentran en el proceso de escoger un programa académico o elegir alguna especialidad deben considerar las implicaciones de esta decisión sobre el futuro. Se trata de decidir a dónde quieren ir y cuál combinación de conocimientos, habilidades y experiencias les puede ayudar a llegar ahí. Los encargados de la educación en ambos lados de la frontera pueden desarrollar talleres o valerse de las licenciaturas ya existentes para recalcar los retos y oportunidades que los alumnos pueden esperar, conforme se desarrollan, en lo personal y en lo profesional, en la frontera entre México y EE. UU.

Estas recomendaciones surgen a partir de los temas ya discutidos en la sección “Resultados” y pretenden estar al alcance de los encargados de la educación que trabajan del lado mexicano de la frontera. El objetivo de largo plazo para los involucrados debería ser ayudar a que la generación de profesionistas en edad de trabajar de la región esté mejor preparada para aprovechar las oportunidades de que disponen, con lo cual se reducirían las asimetrías económicas, sociales y educativas que existen entre los ciudadanos de México y los de EE. UU.

En caso de seguir estas recomendaciones, junto con las iniciativas de infraestructura señaladas por Vásquez (2002), como por ejemplo la creación de en la Mesa de Otay de una extensión de la universidad comunitaria, un segmento más amplio de la población, en especial aquellos individuos que no cuentan con recursos para invertir en una educación trasfronteriza o privada, podría haber mejoras significativas en el desarrollo de habilidades relevantes para el aprendizaje y el trabajo.

CONCLUSIONES

Los actores políticos, económicos y educativos de la región deben tomar acciones que pongan el inglés como segunda lengua al alcance de más personas para innovar incrementando la cantidad de clases en inglés y de cursos bilingües a nivel licenciatura y de posgrado, así como para ayudar a los jóvenes estudiantes a comprender las implicaciones de elegir una licenciatura al momento de entrar a la universidad. En específico, los alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura de la región deben poder comprender las oportunidades y desafíos presentes en la frontera, y cómo pueden apalancarse en sus habilidades de comunicación para incrementar la probabilidad de tener éxito después de la titulación.

Si bien estas recomendaciones son menos ambiciosas que las de Vásquez (2002), se apegan a ellas. Por otro lado, es preciso ser cauto con estas sugerencias debido a que el estudio tiene tres claras limitaciones. La primera limitación es que las narraciones de 15 participantes representan principalmente su razonamiento en una etapa muy temprana de su experiencia como alumnos de licenciatura. Todavía nadie se ha titulado del IBGP, por lo que no hay forma de saber verdaderamente si se cumplen las expectativas bajo las cuales fue diseñado el programa.

La segunda surge del hecho de que si bien el presente estudio se enfocó solamente en el lado mexicano de la frontera, la región fronteriza presenta distintos retos y oportunidades para los individuos de México que para los de EE. UU. Por último, los participantes de este estudio estaban inscritos en el programa de Negocios Internacionales, por lo cual ya tienen una inclinación hacia la comunicación en otros idiomas, entre los cuales el inglés ocupa el primer lugar. Se espera que los investigadores encuentren en estas limitaciones áreas de interés para sus investigaciones futuras.

En suma, el presente estudio se desarrolló para examinar las motivaciones de los alumnos del IBGP y para determinar si estas motivaciones se ajustaban a las expectativas de la

institución, que pretende formar individuos bien preparados que puedan competir con éxito en el mercado binacional que caracteriza a la frontera México-EE. UU.

Los hallazgos muestran que uno de los principales supuestos de los alumnos participantes es que la región fronteriza es única en término de retos y oportunidades. Más aún, refuerzan la idea de que los líderes educativos, el sector privado y los funcionarios públicos deben tomar medidas para cerrar las brechas en habilidades y desempeño que existen entre los individuos de México y sus contrapartes de EE. UU.

Asimismo, en base a sus narrativas, se demuestra que la capacidad para comunicarse eficazmente en inglés representa una ventaja y puede ayudar a los jóvenes profesionistas a elegir entre un abanico más amplio de oportunidades en la región.

Traducción: Miguel Ángel Ríos

REFERENCIAS

- Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP). (2019). *Standards and criteria for demonstrating excellence in Business degree programs*. Recuperado de https://cdn.ymaws.com/www.acbsp.org/resource/collection/EB5F486D-441E-4156-9991-00D6C3A44ED1/ACBSP_Unified_Standards_and_Criteria_for_Accreditation.pdf
- Acosta Rangel, R. E. y Caamal-Olvera, C. G. (2017). Las remesas y la permanencia escolar en México. *Migraciones Internacionales*, 9(2), 85-111.
- Aguilera Fernández, A. y Castro Lugo, D. (2018). NAFTA and wage inequality in Mexico: An analysis for border cities, 1992-2016. *Frontera Norte*, 30(60), 85-109.
- Banks, J. E. y Gutiérrez, J. J. (2017). Undergraduate research in international settings: Synergies in stacked high-impact practices. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 37(3), 18-26.
- Bermúdez Rico, R. E. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. *Migraciones Internacionales*, 8(1), 95-125.
- Bruner, R. y Iannarelli, J. (2011). Globalization of management education. *Journal of Teaching in International Business*, 22(4), 232-242.
- Burgos, B. y Mungaray, A. (2008). Apertura externa, inequidad salarial y calificación laboral en México, 1984-2002. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 39(152), 87-111.
- Camacho Rojas, E. y Vargas Valle, E. D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica*, (48), 1-18.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dematthews, D. E. y Izquierdo, E. (2017). Authentic and social Justice leadership: A case study of an exemplary principal along the U.S.-Mexico border. *Journal of School Leadership, 27*(3), 333-360.
- Despaigne, C. y Jacobo Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica, (47)*, 1-17.
- Garza-Rodríguez, J. (2016). The determinants of poverty in the Mexican states of the US-Mexico border. *Estudios Fronterizos, 17*(33), 141-167.
- Ghiara, R. y Zepeda, E. (2001). Relative wages and education premium in Tijuana: 1987-1996. *Journal of Borderlands Studies, 16*(1), 31-49.
- Göhlich, M., Engel, N. y Höhne, T. (2014). Organizational Learning and the Transnationalization of Further Education. *European Education, 46*(4), 43-60.
- Holguín Mendoza, C. (2018). Sociolinguistic Capital and *Fresa* Identity Formations on the U.S.-Mexico Border. *Frontera Norte, 30*(60), 5-30.
- Hou, A. Y. C. (2014). Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the Asia-Pacific region: The Taiwanese experience. *Studies in Higher Education, 39*(1), 135-152.
- Huang, L. (2017). Co-curricular activity-based intercultural competence development: Students' outcome of internationalisation at universities. *Innovations in Education & Teaching International, 54*(3), 184-193.
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a "Casa" y sin apostilla: Estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica, (48)*, 1-18.
- Lara Lara, J. (2017). Ingresos laborales en México y Estados Unidos para migrantes temporales. *Migraciones Internacionales, 9*(1), 95-117.
- Levine, E. (2006). Integration from below: Mexicans and other Latinos in the US labor market. *Papeles de Población, 12*(47), 39-70.
- Lutz, A. (2004). Dual Language Proficiency and the Educational Attainment of Latinos. *Migraciones Internacionales, 2*(4), 95-122.
- Madrid Fernández, D., y Madrid Manrique, M. (2015). Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria: Estudio de casos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1255-1279.
- Martínez Curiel, E. (2013). Los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos de Norteamérica y sus aspiraciones educativas: una nueva propuesta teórica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital, 8*(15), 8-49.

- Mendoza Cota, J. E. (2017). Integración económica y organizaciones económicas transfronterizas: El caso de San Diego-Tijuana. *Estudios Fronterizos*, 18(35), 22-46.
- Moctezuma, P., Ocegueda, M. T., Mungaray, A., Ocegueda, J. M., y Estrella, G. (2013). Cobertura con calidad a través de la reorganización institucional en la educación superior de Baja California. *Frontera Norte*, 25(49), 87-108.
- Mungaray, A., Escamilla, A., Ramírez, N. y Aguilar, J. G. (2014). Crisis, migración y estructura de empleo en Baja California. *Estudios Fronterizos*, 15(29), 143-171.
- Orraca Romano, P. P. (2015). Immigrants and Cross-Border Workers in the U.S.-Mexico Border Region. *Frontera Norte*, 27(53), 5-34.
- Pandit, K. y Alderman, D. (2004). Border crossings in the classroom: The international student interview as a strategy for promoting intercultural understanding. *Journal of Geography*, 103(3), 127-136.
- Pereira-López, M. y Soloaga, I. (2015). External returns to higher education in Mexico 2000-2010. *Ensayos - Revista de Economía*, 34(1), 1-34.
- Posadas Segura, F. (2014). Trabajadores agrícolas y subjetividad en California. *Migraciones Internacionales*, 7(4), 205-234.
- Raffe, D. y Croxford, L. (2013). One System or Four? Cross-Border Applications and Entries to Full-Time Undergraduate Courses in the UK Since Devolution. *Higher Education Quarterly*, 67(2), 111-134.
- The White House, Office of the Press Secretary. (19 de febrero de 2014). *Remarks with President Enrique Peña Nieto of Mexico and Prime Minister Stephen J. Harper of Canada to North American Business, Civil Society, and Education Leaders in Toluca, Mexico*. Recuperado de <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/02/19/remarks-president-obama-president-pe-nieto-and-prime-minister-harper-nor>
- Rocha Romero, D. y Ocegueda Hernández, M. T. (2014). La educación no cruza la frontera. Universitarios de la UABC Tijuana y su relación académica con universidades de California. *Frontera Norte*, 26(52), 25-53.
- Rocha Romero, D. y Orraca Romano, P. P. (2018). Estudiantes de educación superior transfronterizos: Residir en México y estudiar en Estados Unidos. *Frontera Norte*, 30(59), 103-128.
- Romo, H. D. Thomas, K. J. A. y García, E. E. (2018). Changing Demographics of Dual Language Learners and English Learners: Implications for School Success. *Social Policy Report*, 31(2), 1-35.
- Sá, C. y Gaviria, P. (2012). Asymmetrical Regionalism in North America: The Higher Education Sector since NAFTA. *Norteamérica*, 7(2), 111-140.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez Soto, G. (2017). The effects of Mexico-U.S. migration on the intergenerational educational mobility of youth in Mexico. *Papeles de Población*, 23(93), 95-126, doi: <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.93.023>
- Sánchez Soto, G., Bautista-León, A., & Singelmann, J. (2018). The return-on-education gap between Hispanics and non-Hispanic whites. *Papeles de Población*, 24(98), 245-268, doi: <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2018.98.42>
- Smith, P. H. y Murillo, L. A. (2015). Theorizing Translanguaging and Multilingual Literacies Through Human Capital Theory. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 59-73.
- Torrente Paternina, L. P. (2013). El español y las políticas lingüísticas en Estados Unidos: El caso de los Estados fronterizos con México. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (22), 47-58.
- Vargas Valle, E. D. (2012). Transborder Links and Formal Education of Urban Youth on the Northern Border. *Frontera Norte*, 24(47), 35-61.
- Vargas Valle, E. D. (2015). Una década de cambios: Educación formal y nexos transfronterizos de los jóvenes en áreas muy urbanas de la frontera norte. *Estudios Fronterizos*, 16(32), 129-161.
- Vásquez, O. A. (2002). Education in a Global Age: An Inter-California Strategy for the Tijuana-San Diego Region. *Frontera Norte*, 14(28), 21-47.
- Wilkins, S. y Juusola, K. (2018). The benefits & drawbacks of transnational higher education: Myths and realities. *Australian Universities' Review*, 60(2), 68-76.
- Witte, A. (2010). The Global Awareness Curriculum in International Business Programs: A Critical Perspective. *Journal of Teaching in International Business*, 21(2), 101-131.
- Youssef, L. (2014). Globalization and higher education: from within-border to cross-border. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(2), 100-115.