

Un modelo virtual para la educación transfronteriza: colaboración académica entre México y Estados Unidos

An Online Model for Transborder Education: Academic Collaboration Between Mexico and the United States

Carmen King Ramírez,¹ Jorge Francisco Sánchez-Jofras,²
José Rodríguez Gutiérrez³ y María Duarte⁴

RESUMEN

Se propone un nuevo modelo para la educación transfronteriza que promueve la internacionalización inclusiva y sostenible, así como el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural que facilitan la colaboración transfronteriza. Se presentan resultados cualitativos de un estudio de caso basado en las experiencias de estudiantes que cursaron una materia universitaria en la que se implementó el Modelo Virtual de Educación Transfronteriza (MVET). Los resultados confirmaron que las y los participantes desarrollaron conocimientos y habilidades que les permitieron desenvolverse en entornos biculturales y binacionales. Este estudio hace importantes aportes tanto al campo de la educación internacional como a la docencia virtual, ya que detalla un modelo fácil de adaptar a las áreas de especialidad de los docentes, así como a los intereses de los estudiantes participantes. Por consiguiente, el modelo posibilita la implementación de proyectos académicos binacionales en diversos contextos institucionales y geográficos.

Palabras clave: 1. educación transfronteriza, 2. COIL, 3. colaboración binacional, 4. intercambio virtual, 5. frontera México-EE.UU.

ABSTRACT

The objectives of this study include the proposal of a new transnational education model that promotes inclusive and sustainable internationalization opportunities, as well as the development of intercultural communication skills that facilitate transborder collaboration. The article presents qualitative results from a case study based on students' experiences with binational courses that implemented the Virtual Model for Transborder Education (MVET, for its acronym in Spanish). The results confirmed that the participants developed knowledge and abilities that prepared them to be able to succeed in bicultural and binational environments. This study makes significant contributions to the fields of international education and virtual teaching as it provides a virtual exchange model that can easily be adjusted to professors' areas of expertise, as well as students' interests. Moreover, the model makes possible the implementation of academic collaborations in diverse institutional and geographical contexts.

Keywords: 1. transborder education, 2. COIL, 3. binational collaboration, 4. virtual exchange, 5. U.S.-Mexico Border.

Recepción: 19 de julio, 2023

Aceptación: 18 de octubre, 2023

Publicación web: 15 de marzo, 2024

¹ University of Arizona, Estados Unidos, carmenking@arizona.edu, <https://orcid.org/0000-0001-8857-142X>

² Centro de Enseñanza Técnica y Superior, México, jofras@cetys.mx, <https://orcid.org/0000-0001-6897-6323>

³ Universidad de Sonora, México, jose.rodriguezgutierrez@unison.mx, <https://orcid.org/0000-0003-4777-9632>

⁴ Eastern New Mexico University, Estados Unidos, maria.duarte@enmu.edu, <https://orcid.org/0009-0009-7396-3733>



INTRODUCCIÓN

En la frontera México-Estados Unidos –que se extiende más de 3 000 kilómetros de largo– se observa la transnacionalización del espacio donde se entrecruza un doble flujo de mercancías, personas, ocupaciones, entre otras actividades formales e informales de ida y vuelta. En tal sentido, la frontera es comprendida como un recurso que presenta oportunidades y ventajas sociopolíticas y económicas para los agentes sociales, productivos o no, que interactúan en el espacio transfronterizo. El concepto geográfico de comunidad fronteriza parte de aspectos concretos como son los 3 200 kilómetros de longitud fronteriza que cuenta con 15 ciudades gemelas, 15 áreas metropolitanas y una población de poco más de 13 millones de personas (Prieto-Curiel, 2016). En el espacio transfronterizo se configura un sistema sociocultural, económico y político complejo donde convergen personas que interaccionan en las comunidades localizadas en ambos lados de la frontera (trabajadores, voluntarios, individuos que visitan familiares, jóvenes estudiantes, etc.) (Fox, 1999; Hernández Hernández, 2020).

En este artículo se parte del supuesto de que para comprender la construcción social del transfronterismo se requiere de una reflexión que vaya más allá del enfoque político que tiende a estigmatizar el espacio transfronterizo al enfocarse en aspectos como la violencia, el tráfico de drogas o la llegada de migrantes sin documentos, así como en las solicitudes de asilo o refugio. Estas representaciones suelen ser elaboradas y difundidas por emisores externos al contexto del espacio transfronterizo (Bello Arellano, 2015). Así mismo, la influencia de los medios de comunicación al transferir imágenes sobre otras comunidades se agudiza cuando no hay contacto entre individuos de distintos grupos socioculturales. Por ejemplo, en los discursos mediáticos la frontera México-EE. UU. funciona como una metáfora que es manipulada activamente por actores políticos que son ajenos al territorio, como en el caso de Donald Trump (Fleuriet y Castellano, 2020) o desde visiones nativistas que asimilan la blanquitud como sinónimo de nacionalidad (Kil, 2019).

A pesar de la amplia extensión de la frontera y de la diversidad de individuos que viven en las comunidades fronterizas, el acceso a experiencias educativas en el país vecino es limitado, sobre todo en el nivel universitario. Para el desarrollo de este artículo se considera la capacidad de agencia de las universidades, las cuales son entendidas como espacios de discusión y apertura al diálogo de saberes (epistémicos) entre las poblaciones que concurren de ambos lados de la frontera. Bajo esta perspectiva, las universidades son gestoras de gobernanza institucional con alcance binacional. Con base en esta capacidad, se llevó a cabo una prueba piloto para la cual se convocó a profesores universitarios para que adaptaran sus currículos y participaran en un aula virtual transfronteriza con estudiantes ubicados en ambos países. A esta iniciativa se le denominó Modelo Virtual de Educación Transfronteriza (MVET) y los primeros resultados de su aplicación permiten visibilizar métodos para estudiar la construcción social del espacio transfronterizo a partir de actividades compartidas entre los participantes del curso. Se plantea como hipótesis subyacente que a medida que surgen interacciones dentro del grupo mediante el diálogo sobre las percepciones de las problemáticas comunes que configuran el espacio social de la frontera México-Estados Unidos, se desarrollan nuevos procesos de subjetivación del transfronterismo.

EL TRANSFRONTERISMO

Para los fines del presente trabajo se considera importante distinguir entre el transnacionalismo y el transfronterismo. El concepto de transnacionalismo se entiende como una identidad que supera los confines nacionales (Smith y Guarnizo, 1998; Vertovec, 2009), mientras que el transfronterismo se define como una participación activa en los sistemas culturales, políticos y económicos de dos países (Vélez-Ibáñez, 2010; Vélez-Ibáñez y Heyman, 2017). Como ejemplos concretos del transfronterismo, se puede nombrar a los estudiantes que residen en México y asisten a la escuela en EE. UU. (Rocha Romero y Orraca Romano, 2018), a las remesas emitidas en Estados Unidos y enviadas a México, y a los expatriados que participan en las votaciones políticas desde “el otro lado” (Raisner, 2012; Clausen y Velázquez, 2007).

En el contexto de dicha frontera, existen varios estudios sobre la identidad transfronteriza de las comunidades que se mueven entre ambos países (Falcon, 2013; Kleyn, 2017; Lam y Christiansen, 2022). Se ha observado que los ciudadanos de las zonas fronterizas comparten un complejo sistema sociocultural y económico que es distinto en comparación con los paisanos que residen en las regiones al interior de sus respectivos países (Fox, 1999). Sin embargo, los mismos residentes transfronterizos, así como los medios de comunicación que informan sobre estas zonas, suelen enfocarse en sus experiencias inmediatas ignorando la multiplicidad de circunstancias, oportunidades y retos dentro de estas mismas comunidades:

No es lo mismo ser vecino de California que de Texas, ya que estas dos entidades representan extremos opuestos en el termómetro político. California es el estado progresista por excelencia, mientras que Texas se perfila como parte del “sur conservador bíblico” (Hernández-Hernández, 2020, p. 63).

En estos casos se observa la importancia de establecer redes que representen las distintas zonas fronterizas, así como las voces de sus residentes. Las redes sociodigitales representan una herramienta imprescindible para estrechar relaciones dentro de las zonas fronterizas, así como en las comunidades que se encuentran en el interior de ambos países. La teoría conocida como *networked individualism* o individualismo mediado por redes sociales (Rainie y Wellman, 2012) sirve para ilustrar las oportunidades que se presentan en las comunidades virtuales transfronterizas al eliminar las restricciones físicas, legales o económicas para la interacción. Según esta teoría, las redes sociodigitales facilitan que los usuarios tengan contacto con personas ajenas a su círculo social, el cual estaba definido por la proximidad física. Utilizando los medios digitales, las comunidades pueden trascender tanto el lugar como el tiempo para entrar en espacios sociales donde puedan co-crear experiencias compartidas.

Por ejemplo, en los sitios sociales de Facebook o Twitter las interacciones virtuales pueden encaminarse hacia el contacto presencial. Así mismo, la interacción entre dos personas se puede ampliar a terceras personas si tienen contactos en común. De esta manera, se considera que el transfronterismo no solo se reserva para individuos que se identifican como transnacionales (con algún antecedente residencial o ancestral en otro país), sino que se distingue por una continua

participación en redes sociales (virtuales o presenciales) en las que interactúan individuos de dos o más países.

Mientras que cada vez son más los proyectos académicos que aprovechan la tecnología para crear un sentido de comunidad entre estudiantes de regiones separadas por barreras nacionales, políticas o geográficas (King Ramírez, 2021; O'Dowd, 2020), todavía predominan los modelos presenciales de educación transfronteriza. En la siguiente sección se describen algunos proyectos binacionales entre universidades de México y Estados Unidos.

Iniciativas de educación transfronteriza

La educación transfronteriza podría ubicarse en el campo de la educación internacional, la cual comprende tres categorías principales: 1) movilidad académica y estudiantil, 2) el establecimiento de convenios de colaboración entre instituciones académicas, y 3) políticas y prácticas institucionales que permiten la participación en programas de dos países a la vez (Moctezuma Hernández y Navarro Cerda, 2011). Desde finales del siglo XX, en el contexto de México y Estados Unidos se observa una tendencia al incremento de programas académicos transfronterizos a través de acuerdos con agencias o instituciones gubernamentales como la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (Comexus), el Consortium for North American Higher Education Collaboration (Conahec), la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), entre otros programas que promueve la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o las propias instituciones universitarias.

En el caso de las universidades estadounidenses, la movilidad transfronteriza es unidireccional, ya que extienden la posibilidad de matricular como residentes a estudiantes mexicanos que viven en la proximidad de la frontera. Por ejemplo, el estado de Texas seleccionó a diez universidades donde estudiantes mexicanos pueden inscribirse a un costo reducido (Texas Higher Education Coordinating Board, 2023), y el estado de California recientemente se firmó el proyecto de ley AB 91 (Álvarez, 2023) para ofrecer a estudiantes mexicanos la oportunidad de asistir a colegios comunitarios que se ubican en San Diego e Imperial County (Arredondo, 2023).

En general, el propósito de los programas transfronterizos suele enfocarse en cursos de capacitación profesional para un mercado laboral específico; por ejemplo, el Plan de Acción 2022-2024 del Entendimiento Bicentenario que fue firmado por los gobiernos de México y Estados Unidos y está orientado a capacitar en torno a la investigación criminal (Editorial Gea, 2022). De aquí que, las críticas hacia los múltiples acuerdos binacionales revelan que estos pocas veces se orientan hacia el desarrollo de competencias interculturales o hacia la obtención de mayor conocimiento sobre las asimetrías de las instituciones fronterizas; además, es evidente la ausencia de proyectos colaborativos en temas de la identidad e inclusión cultural (Arellano y Martínez, 2005; King Ramírez, 2021). También destacan las críticas en torno a las barreras de participación debido a factores como la localización geográfica donde se imparten los cursos, los requisitos normativos para poseer un pasaporte o una visa vigente, y porque se exige una disposición personal y económica que permita viajar hacia donde se ofrece el curso.

Entre otras limitantes, se encuentran las estructuras organizacionales dentro de las mismas universidades (Knight, 2005; King Ramírez, 2020), el reducido número de aspirantes que se acepta en cada convocatoria internacional, la falta de dominio del otro idioma (principalmente el inglés), y la relativamente corta duración de los convenios binacionales (Moctezuma Hernández y Navarro Cerda, 2011). Por ejemplo, en 2019 se acordó la impartición de un curso para que enfermeras de Baja California pudieran trabajar en California. En el acuerdo se estableció becar a 15 enfermeras que cumplieran con los siguientes requisitos: estar tituladas, contar con un nivel B1 de inglés, ser elegible para obtener una Visa TN, certificarse laboralmente en Estados Unidos y obtener los permisos legales correspondientes (Vocetys Portal Informativo, 2019). El estricto protocolo de este tipo de acuerdos hace que los programas de intercambio transfronterizo se reserven para grupo selecto de profesionales.

La educación virtual como rompebarreras para la internacionalización

En la conformación de los programas educativos transfronterizos coexisten barreras y restricciones que generan rigidez estructural, sin embargo, muchas de ellas se pueden mitigar por medio de la educabilidad virtual. La pandemia de COVID-19 fue la coyuntura que aceleró la creación de metodologías, componentes educativos y estrategias, e impulsó la aceptación sociocultural del aprendizaje en ambientes virtuales como alternativa a métodos de internacionalización presencial (Castiello-Gutiérrez *et al.*, 2022; Espitia González y Pineda Moreno, 2021).

El período de autoencierro (2020-2021) ocasionado por la pandemia favoreció la internalización social de los procesos de educabilidad virtual, de tal forma que a partir de 2022 se aceleró la oferta educativa a distancia y el subsecuente desarrollo de programas de internacionalización desde casa, también conocidos como de intercambio virtual (IV).⁵ Por medio del IV fue posible colaborar con estudiantes universitarios localizados en diversas regiones geográficas para lograr un propósito académico específico (EVOLVE Project Team, 2020; O'Dowd, 2018). Por ejemplo, en Latinoamérica destaca el surgimiento del *Programa de Internacionalización Curricular Estados Unidos* y de *La Red Latinoamericana de COIL* (Cervantes Villagómez, 2022; King Ramírez, 2022).

Tomando en cuenta la importancia de las relaciones entre México y Estados Unidos, y la responsabilidad de las instituciones académicas en la capacitación de sus estudiantes para que participen en los sistemas sociales, económicos y culturales de ambos países, en el presente artículo se proponen los siguientes objetivos del IV para las comunidades transfronterizas: 1) lograr una comunicación eficaz e igualitaria con individuos del país vecino; 2) analizar las relaciones entre su país y el país vecino desde diversas perspectivas; 3) identificar oportunidades de participación ciudadana en ambos países.

⁵ El intercambio virtual (IV) se ha establecido como método y medio de enseñanza interdisciplinaria durante la última década (Dovrat, 2022). Su implementación es un ejemplo de las iniciativas académicas que buscan incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula para fomentar las habilidades interculturales y comunicativas de los alumnos (Henriksen *et al.*, 2016; Vockley, 2007).

Modelo virtual de educación transfronteriza (MVET)

Mientras las organizaciones que facilitan la búsqueda de pares institucionales para el IV van en aumento, existen factores que complican la participación docente, tales como la falta de capacitación o las dificultades relacionadas con la creación de contenidos virtuales y el compromiso que implica la planificación con un par internacional (King Ramírez, 2022). Tomando en cuenta las barreras identificadas, el modelo que se propone está diseñado para facilitar el IV, ya que favorece la colaboración interdisciplinaria y sigue una plantilla pedagógica que minimiza la preparación docente. En el cuadro 1 se presenta el modelo MVET que se implementa en los cursos virtuales binacionales.

Cuadro 1. Modelo Virtual para la Educación Transfronteriza (MVET)

Plan Curricular	
Temas	Actividades principales
Módulo de inicio (última semana de agosto)	Webinario de bienvenida Formación de grupos internacionales Activación de comunidades de práctica
Módulo 1 University of Arizona (septiembre)	Semana 1 Lección: Introducción a los contenidos temáticos Prueba de comprensión Foro de discusión asincrónica Semana 2 Lección: Abundar en los contenidos de la semana 1 Reuniones sincrónicas de grupos internacionales Webinario organizado por el profesor encargado del módulo Semana 3 Elaborar esquema del trabajo grupal Realizar prácticas de campo Entrega del trabajo grupal
Módulo 2 Eastern New Mexico University (septiembre-octubre)	Semana 1 Lección: Introducción a los contenidos temáticos Prueba de comprensión Foro de discusión asincrónica Semana 2 Lección: Abundar en los contenidos de la semana 1 Reuniones sincrónicas de grupos internacionales Webinario organizado por el profesor encargado del módulo Semana 3 Elaborar esquema del trabajo grupal Realizar prácticas de campo Entrega del trabajo grupal

(continúa)

(continuación)

Módulo 3 Universidad de Sonora (octubre)	Semana 1 Lección: Introducción a los contenidos temáticos Prueba de comprensión Foro de discusión asincrónica Semana 2 Lección: Abundar en los contenidos de la semana 1 Reuniones sincrónicas de grupos internacionales Webinario organizado por el profesor encargado del módulo Semana 3 Elaborar esquema del trabajo grupal Realizar prácticas de campo Entrega del trabajo grupal
Módulo 4 Cetys Universidad (noviembre)	Semana 1 Lección: Introducción a los contenidos temáticos Prueba de comprensión Foro de discusión asincrónica Semana 2 Lección: Abundar en los contenidos de la semana 1 Reuniones sincrónicas de grupos internacionales Webinario organizado por el profesor encargado del módulo Semana 3 Elaborar esquema del trabajo grupal Realizar prácticas de campo Entrega del trabajo grupal
Módulo 5 Proyecto final (noviembre-diciembre)	Reuniones sincrónicas de grupos internacionales Esbozo del proyecto final y plan de trabajo Entrega del proyecto final
Módulo de cierre (2da semana de diciembre)	Reflexiones finales Webinario de cierre

Fuente: Elaboración propia con base en el diseño del curso implementado por las universidades participantes.

El diseño del plan curricular del MVET busca fomentar la colaboración académica binacional y fortalecer a las comunidades transfronterizas, a través del intercambio entre comunidades de práctica que están en distintos contextos geográficos e institucionales. El modelo es sostenible a través del tiempo, ya que no exige gastos de traslado para los participantes y se basa en el establecimiento de acuerdos entre centros educativos, escuelas o departamentos. Además, rompe con los objetivos mono-causales, de corta duración o altamente especializados (por ejemplo, practicar una segunda lengua, aprender aspectos específicos de negocios internacionales, etc.). Dicha flexibilidad, diversifica el currículo, permite encuadrar temáticas pertinentes para los participantes del aula virtual transfronteriza y promueve el aprendizaje entre pares académicos y estudiantes universitarios. Las bases teóricas para el diseño del modelo se detallan en la siguiente sección.

Las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica (CsdP) se definen como grupos de personas que interactúan de manera continua para compartir un mismo interés, pasión o preocupación por determinados temas y ahondar en su conocimiento (Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002). Dentro de la educación virtual, Hanson-Smith (2016) identificó varios componentes que son necesarios para formar CsdP con un mismo propósito: trabajos académicos colaborativos, herramientas comunicativas, apoyo social y asesoría entre pares. El MVET no solo cumple con los requisitos para la formación de CsdP, sino que también provee un espacio de pertenencia y reconocimiento mutuo entre los estudiantes.

Para apoyar la formación de la CdP, los integrantes comparten la misma plataforma virtual donde se encuentran todos los contenidos del curso, así como herramientas de comunicación virtual (videollamadas y foros de discusión). Los contenidos se dividen en cuatro módulos temáticos; cada uno le corresponde a un profesor experto en la disciplina tratada (por ejemplo, ciudadanía global, historia, economía, artes plásticas). Al final de cada módulo temático, los equipos transnacionales desarrollan un proyecto relacionado con lo estudiado y con las experiencias vividas. Un análisis de los contenidos del MVET confirma la importancia de la inclusión de los tres puntos de contacto recomendados para la educación virtual: estudiantes y contenidos; estudiantes e instructores; estudiantes y compañeros de clase (Quality Matters, 2018).

Mientras muchos docentes de IV optan por proyectos de cuatro a seis semanas (King Ramírez, 2022), el MVET requiere un compromiso de 16 semanas (un semestre académico), ya que formar una comunidad (sea virtual o presencial) implica una inversión de tiempo, regularidad y mantenimiento para promover los intereses y significados compartidos por sus integrantes. Además, realizar un IV que abarca un semestre entero maximiza las posibilidades de participar más plenamente en las fases de desenvolvimiento grupal (Tuckman, 1965), así como la formación inicial, los procesos de conflicto, la normalización o la adopción de roles, el desempeño y la disolución del grupo.

La competencia intercultural comunicativa

En un mundo cada vez más interconectado, se reconoce la importancia de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) para interactuar de manera democrática, ética y responsable a nivel local y global (Leiva Olivencia y Márquez Pérez, 2012). Las competencias relacionadas con la CCI pretenden alcanzar habilidades cognitivas, afectivas y conductuales para mejorar la efectividad de los encuentros entre individuos con diferentes perspectivas y visiones de mundo (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). Por su parte, Byram (1997) amplió el modelo triple de la CCI al añadir la adquisición de otras lenguas como objetivo clave.

Si bien es cierto que los objetivos de la educación transfronteriza son la comunicación entre pares, las relaciones internacionales y las oportunidades de participación ciudadana, es indispensable priorizar actividades orientadas hacia el desarrollo de la CCI. En el contexto de la relación entre México y Estados Unidos, siempre han existido barreras lingüísticas, ya que se estima que menos del 15 por ciento de la población general habla el idioma del país vecino

(Dietrich y Hernández, 2022; Simpson, 2022). En particular, la baja tasa de bilingüismo en ambos países se debe a una larga historia de sucesos socioculturales y políticos. En EE. UU. ha sido ampliamente documentada la discriminación hacia el mexicano que habla español en público, así como la falta de apoyo para programas bilingües en escuelas primarias. Como resultado, en el país se suele conceptualizar el español como una lengua de menos prestigio que se reservaba para los entornos familiares (Pérez *et al.*, 2006). Mientras tanto, en México el aprendizaje del idioma inglés se ha reservado para los económicamente privilegiados, los que pueden cruzar la frontera o los que asisten a escuelas bilingües privadas (Reyes Cruz *et al.*, 2011).

A pesar de reconocer los patrones colonialistas que históricamente han favorecido al angloparlante, la academia continúa usando el idioma inglés como la lengua franca de la mayoría de los intercambios internacionales (Gácel-Avila, 2018). De ser así, ofertar programas académicos con un enfoque en la CCI puede ser una respuesta a la falta de iniciativa gubernamental de promover programas nacionales de alfabetización intercultural y bilingüe. Por tanto, el MVET puede ser un modelo ideal para fines académicos transnacionales entre México y EE.UU. debido a que invierte los esquemas acostumbrados haciendo que el IV sea inclusivo para estudiantes mexicanos que no hablan inglés y reconociendo a estudiantes estadounidenses que se esfuerzan por realizar estudios académicos en español.

La transnacionalización del pensamiento curricular

El MVET innova con prácticas de inclusión en educación transfronteriza al integrar a estudiantes sin posibilidades de movilidad y ofrece la oportunidad de una internacionalización a nivel de aprendizajes curriculares. Los contenidos se diseñaron acorde con la transnacionalización del pensamiento curricular (Gough, 2007), la cual procura instaurar espacios de colaboración entre académicos y estudiantes nacionales y de otras localidades geográficas. Dentro de este acercamiento pedagógico se rechaza el concepto de *contenidos curriculares*, entendido como un conocimiento estático, para generar espacios ágiles y dinámicos en los cuales se flexibilizan contenidos académicos desde múltiples perspectivas teóricas y conceptuales.

Así mismo, el MVET rompe la disonancia cognitiva que enfrentan las comunidades académicas de jóvenes universitarios localizados en la frontera con respecto a la construcción social del transfronterismo. La transnacionalización del pensamiento curricular presenta una oportunidad para desafiar y descentralizar los patrones coloniales que hacen parecer a las instituciones de educación superior como agentes de poder absoluto en la creación y difusión del conocimiento (Quijano, 2007; Odora-Hoppers y Richards, 2011).

Se pretende centrar el aprendizaje en la colaboración entre pares de estudiantes. A través del diálogo, la comunicación y las percepciones socioculturales en torno a las problemáticas específicas de la frontera, se espera reconfigurar la apreciación del espacio transfronterizo. Le Grange (2019) describe este proceso como la justicia cognitiva, la cual apremia la coexistencia y la cocreación del currículo académico. En la educación fronteriza dicho proceso permitirá un juego entre el canon académico y lo que aportan los estudiantes por medio de las experiencias vividas.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES CON EL MODELO VIRTUAL TRANSFRONTERIZO

En esta sección, se analizan los datos obtenidos de las dos primeras ediciones del MVET con el propósito de comprender el alcance de esta experiencia educativa. En primer lugar, se describe el perfil de los estudiantes que se inscribieron en los cursos implementados con base en el modelo. Posteriormente, se investigan los procesos socioculturales que los equipos transfronterizos exploraron a través del MVET. Seguidamente, se indaga en las experiencias de los estudiantes que trabajaron con un grupo transnacional. Finalmente se analiza el desarrollo de habilidades y el uso de herramientas colaborativas por parte de los estudiantes en el contexto del IV.

Metodología

El presente artículo se basa en un estudio de caso sobre estudiantes que participaron en las primeras dos ediciones del MVET (2021, 2022). Se seleccionó este método debido a que son pocos los estudios que detallan las experiencias de alumnos que colaboran con pares de países vecinos para fines académicos. Es importante destacar que los cursos analizados se impartieron en español tanto para estudiantes matriculados en México como en Estados Unidos. Al inicio del curso se les invitó a participar en la investigación por medio de una encuesta, con el fin de recolectar datos sobre su perfil sociocultural.

Con base en una serie de actividades incorporadas al curso, se realizó un análisis de contenidos. Durante este proceso, se identificaron experiencias y temas recurrentes en lo expresado por los estudiantes, lo que permitió trazar algunas conclusiones preliminares sobre la recepción del curso, su diseño y sus contenidos. Por medio de este estudio de caso, se espera formular recomendaciones para lograr acercamientos pedagógicos adecuados a los cursos transfronterizos mediados por tecnologías sociodigitales.

Instrumentos

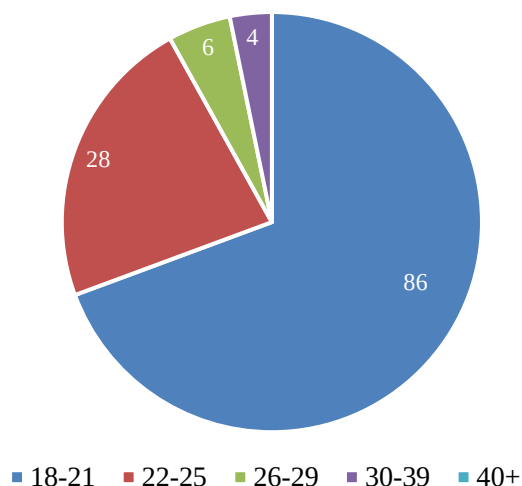
La recolección de datos consistió en tres intervenciones realizadas durante el curso. En un primer momento, al ingresar a la plataforma digital del curso, se les presentó a los estudiantes una encuesta con el fin de describir su perfil (edad, raza, sexo, nivel académico, etc.). En la encuesta se estableció que los datos proporcionados se usarían de manera anónima para las diferentes actividades del curso con fines estrictamente académicos.

A lo largo del semestre, los equipos binacionales identificaron temas de investigación al final de cada módulo curricular y desarrollaron una presentación grupal. Se analizaron los temas de las cuatro presentaciones del módulo para identificar los temas de interés determinados por los mismos grupos binacionales. Por último, se analizaron las reflexiones escritas por los estudiantes al finalizar el curso. Estas reflexiones consistieron en cinco preguntas abiertas donde estos relataron sus experiencias con los contenidos y con sus compañeros del curso binacional.

Participantes

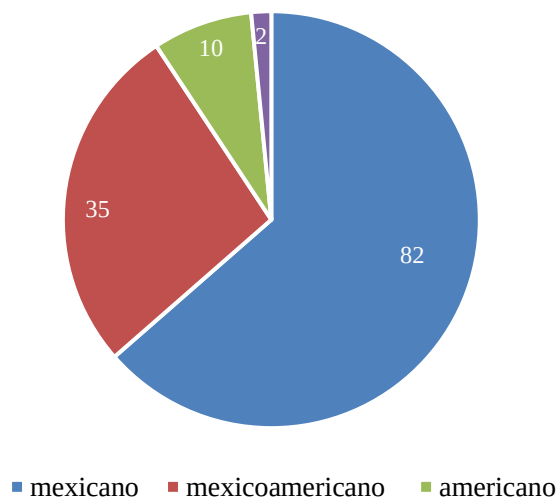
A continuación, se presenta el perfil académico de 127 estudiantes que participaron en las primeras dos ediciones del modelo, las cuales se realizaron en 2021 y 2022. En la gráfica 1 se muestra que la edad promedio de 85 alumnos participantes oscilaba entre 18 y 21 años (67 %), seguido por 28 estudiantes dentro del rango de 22 a 25 años (22 %). También se contó con la participación de 14 estudiantes mayores de 26 años, pero en menor medida (11 %).

Gráfica 1. Edad de las y los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en datos sociodemográficos de las y los participantes.

Gráfica 2. Identificación étnica de las y los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en datos sociodemográficos de las y los participantes.

En la gráfica 2 se puede apreciar que 82 estudiantes (65 %) se identificaron como mexicanos, 34 como mexicoamericanos (27 %), 9 como americanos (7 %) y 2 se reportaron como “otro” (1 %) (uno era español-americano y el otro panameño).⁶

Cuadro 2. Perfil académico de las y los estudiantes

Afiliación universitaria									
Cetys Universidad		Universidad de Sonora (Unison)		University of Arizona (UA)		Eastern New Mexico University (ENMU)			
casos	%	casos	%	casos	%	casos	%		
42	33	40	31	38	30	7	6		
Semestre escolar									
1-2		3-4		5-6		7-8		Maestría	
casos	%	casos	%	casos	%	casos	%	casos	%
10	7	43	34	20	16	48	38	6	5

Fuente: Elaboración propia con base en datos sociodemográficos de las y los participantes.

Los datos presentados en el cuadro 2 ponen en evidencia que la mayor parte de los estudiantes (64 %) venía de universidades mexicanas, mientras que 36 por ciento eran de universidades estadounidenses. El 38 por ciento de los estudiantes estaban en el cuarto año (semestres 7-8) de estudios universitarios a la hora de tomar el curso transfronterizo, seguido por el 34 por ciento de los que se encontraban en el segundo año de estudios.

En el cuadro 3 se representan los programas académicos que estudiaban los participantes. Es importante mencionar que cada universidad facilitó el uso de sus planteles para que se impartiera el curso de la mejor manera. Los resultados exponen que hubo mayor interés por parte de estudiantes de las carreras de negocios y economía (26 %); derecho (25 %); lenguas y culturas (22 %); y ciencias y medicina (18 %). Cabe destacar que ningún docente participante venía de las áreas de derecho o ciencias y medicina.

Cuadro 3. Programas académicos

Carrera	Participantes
Negocios y economía	26
Derecho	25
Lenguas y culturas	22
Ciencia y medicina	18
Ingeniería	9
Educación	5
Diseño gráfico	3

(continúa)

⁶ En este contexto, el uso del término “americano” se refiere a estadounidense.

(continuación)

Mercado técnico	3
Comunicación	3
Ciencias sociales	3
Relaciones internacionales	2
Trabajo social	2
Administración	2
Total	123

Fuente: Elaboración propia con base en datos sociodemográficos de las y los participantes.

Se observa que los estudiantes optaron por participar en el intercambio virtual por dos razones principales, por un lado, el interés propio (47 %) y por el otro, la oportunidad de trabajar con compañeros del país vecino (34 %).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN⁷

Experiencias personales de estudiantes participantes

El cuadro 4 contiene las respuestas sobre los motivos de los estudiantes de tomar el curso binacional compartido.

Cuadro 4. Motivos para tomar el curso

	Casos	%
Me pareció interesante	60	47
Quiero trabajar con compañeros internacionales	43	34
Es un requisito para mi carrera	20	16
Otro	5	4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos sociodemográficos de las y los participantes.

Para determinar qué experiencias transfronterizas habían tenido los estudiantes participantes, se les preguntó sobre sus interacciones con personas que viven en el país vecino, así como sus experiencias personales en el otro lado de la frontera. Los cuadros 5 y 6 ilustran el número de estudiantes que han viajado al país vecino y los motivos de esas visitas.

⁷ Las cuatro secciones que componen este apartado, corresponden a los objetivos específicos de la investigación.

Cuadro 5. Viajes al país vecino

	Sí		No	
	casos	%	casos	%
¿Has viajado al país vecino?	109	85	19	15
¿Tienes familia en el país vecino?	98	77	30	24

Fuente: Elaboración propia con base en los datos sociodemográficos de las y los participantes.

Estos datos confirman que la mayoría de los estudiantes participantes (85 %) conoce el país vecino de primera mano. Los motivos de estos viajes fueron las vacaciones (47 %) y para visitar a la familia (34 %). Para contextualizar los motivos de visita, vale notar que más del 75 por ciento de los estudiantes tienen familiares que viven al otro lado de la frontera.

El cuadro 6 ilustra que un reducido número de estudiantes (14 %) había tenido experiencias académicas en el país vecino y solo unos cuantos experiencias laborales (5 %).

Cuadro 6. Razones para visitar el país vecino

	Vacaciones		Visitar a la familia		Escuela		Trabajo	
	casos	%	casos	%	casos	%	casos	%
¿Por qué has viajado al otro lado?	98	47	71	34	29	14	11	5

Fuente: Elaboración propia con base en los datos sociodemográficos de las y los participantes

Por otra parte, en el cuadro 7 se exponen datos relacionados con la experiencia de los estudiantes que han asistido a instituciones académicas en el país vecino. Es de notar que solo 15 por ciento habían asistido a la escuela en el país vecino.

Cuadro 7. Experiencia académica binacional

	No/No sé		Sí	
	casos	%	casos	%
¿Has tenido profesores del país vecino?	104	81	24	19
¿Has trabajado anteriormente en un intercambio virtual con compañeros de otro país?	105	82	23	18
¿Has asistido a la escuela en el país vecino?	108	85	19	15

Fuente: Elaboración propia con base en los datos sociodemográficos de las y los participantes

Como se observa en los datos presentados, la posibilidad de asistir a la escuela de manera presencial tiene una fuerte correlación con las posibilidades de trabajar con un compañero de otro país y recibir un curso de un docente del otro lado. En resumen, más del 80 por ciento de los

estudiantes participantes nunca había trabajado con compañeros/as o docentes del país vecino, lo que resalta el poco contacto que hay con el país vecino para fines académicos.

Temas de conversación

Uno de los propósitos del MVET fue alentar a los estudiantes a compartir sus propias experiencias y perspectivas para generar conversaciones que inspiraran el diálogo crítico y la creación de contenidos. Para ello, los estudiantes escogieron libremente los temas de enfoque para sus proyectos grupales. Con el fin de dar a conocer cuáles fueron los procesos socioculturales explorados por los equipos transfronterizos, en esta sección se ponen en evidencia los temas elegidos para las presentaciones grupales y los trabajos integradores.

Para facilitar el proceso de clasificación de las temáticas de mayor interés estudiantil, se documentaron y catalogaron los temas por cada grupo durante las dos ediciones del curso (2021 y 2022). En el cuadro 8 se muestran los ocho temas más abordados en los trabajos colaborativos presentados en el curso.

Cuadro 8. Temas de investigación grupal (N 89)

Temas	%
1. Migración/migrantes	24
2. Transfronterismo/ciudadanía global	16
3. Economía	14
4. El muro/la frontera	8
5. Historia de la frontera México-EE. UU.	7
6. Narcotráfico/delinuencia	9
7. Sistemas de salud/pandemia	7
8. Educación/sistemas educativos	5

Fuente: Elaboración propia con base en las tareas realizadas por las y los participantes

Aproximadamente la mitad de los grupos (49 %) mostró interés por investigar tres temas principales: migración, transfronterismo/ciudadanía global y economía. No es de sorprender que la migración sea un tema de alto interés, ya que el perfil de este grupo estudiantil mostró que más del 75 por ciento tiene familiares en el país vecino. Además, este tema es quizá el más difundido en los medios y el más presente en la agenda de los gobiernos de ambos países, especialmente debido a las recientes caravanas de migrantes centroamericanos. El segundo y tercer tema forman parte del escenario de la vida fronteriza, aunque no estén tan presentes en los titulares mediáticos. El abordaje del tema económico incluía la desigualdad salarial entre Estados Unidos y México, la interdependencia económica entre ambos países y el tratado de libre comercio; mientras que la

categoría de transfronterismo se componía de temas que giran en torno a la convivencia y el intercambio sociocultural entre los ciudadanos de ambos países.

Los temas relacionados con el narcotráfico y el muro fronterizo ocuparon el cuarto y quinto lugar, a pesar de que los medios de comunicación suelen polarizar y generar controversia en torno a estos. Resulta notable que dichos tópicos no se situaron entre los tres más importantes para los estudiantes que viven en los estados fronterizos. En dicho caso, valdría preguntar por qué estos temas suelen acaparar el interés mediático y popular de los que viven lejos de zonas fronterizas.

Por último, un porcentaje menor de estudiantes eligió investigar sobre temas que impactan sus vidas cotidianas, tales como la desigualdad en el acceso a vacunas durante la pandemia de COVID-19, las grandes disparidades en el costo de la educación y el racismo.

HABILIDADES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL

Con el objetivo de analizar el desarrollo de habilidades de colaboración intercultural, en esta sección se examinan las reflexiones individuales de los estudiantes así como la evaluación de las dinámicas grupales. Las preguntas y respuestas ordenadas con las letras A, B, C y D corresponden a las categorías analizadas.

Técnicas para la colaboración grupal

Para encontrar patrones en las respuestas proporcionadas para la pregunta A, correspondiente a la categoría técnicas para la colaboración grupal, estas se organizaron según las palabras clave que contenían y se identificaron los códigos: comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, organización horaria, agendas y planes de trabajo. El siguiente fragmento contiene extractos de las reflexiones individuales.

A. ¿Qué hizo el equipo para que todos pudieran aportar ideas durante la junta?

Comunicaciones sincrónicas y asincrónicas

Hicimos documentos compartidos y el grupo, mientras uno escribía su parte, íbamos checando que concordara con el tema (estudiante 11, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Hacíamos una lluvia de ideas y veíamos cuál agradaba en general (estudiante 53, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Lo que hicimos fue hablar uno por uno exponiendo sus ideas y mencionar los puntos en los que estábamos de acuerdo o no sobre lo que dijeron los demás (estudiante 22, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Nos reunimos para buscar y comparar la información y para poder apoyar a quienes tuvieran problemas para encontrar los datos necesarios (estudiante 17, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Mi grupo internacional ha pasado mucho tiempo fuera de nuestras reuniones grabadas, contándonos unos a otros sobre las cosas lingüísticas y culturales en nuestros países y comparando en qué son similares y diferentes (estudiante 5, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Organización horaria

Nos pusimos de acuerdo en lo que cada quien diría y qué información buscaría (estudiante 18, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Acordamos un día para juntarnos y discutir sobre las actividades (estudiante 13, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Agendas y planes de acción

Hablamos de antemano sobre los temas en WhatsApp y planeamos lo que vamos a hacer durante la junta (estudiante 31, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

El equipo utilizó una serie de técnicas, como visualizar el problema, intercambiar ideas y crear un plan de acción (estudiante 79, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Mientras que el programa del curso requería que los grupos binacionales se reunieran sincrónicamente cada 15 días, los estudiantes emplearon una serie de herramientas asincrónicas que facilitaron el diálogo entre los miembros de cada grupo. Estas herramientas incluían el uso de documentos compartidos (Google Docs) y mensajes de texto (WhatsApp); dichas aplicaciones asincrónicas apoyaron significativamente las reuniones sincrónicas. Además, las reuniones sirvieron para buscar información, comparar y contrastar ideas, y avanzar en el proyecto. Para aprovechar las reuniones sincrónicas los estudiantes reportaron la necesidad de organizar los horarios de manera que se pudiera asegurar la disponibilidad de cada integrante y redactar una agenda de temas a tratar.

Dificultades lingüísticas o culturales

Las respuestas a la pregunta B, correspondiente a la categoría dificultades lingüísticas o culturales, se organizaron según los tipos de dificultades que enfrentaron los grupos a la hora de colaborar. A continuación se exponen extractos de las evaluaciones grupales.

B. Describe un caso en el que tuviste que pedir una aclaración debido a diferencias lingüísticas o culturales.

Al respecto, se resaltan las dificultades lingüísticas que experimentaron los grupos al comunicarse. Se reportó la necesidad de pedirle aclaraciones al hablante cuando no se entendía una palabra o cuando no se sabía qué palabra usar. Esto refleja que, en su mayoría, los problemas de comunicación entre compañeros/as estuvieron relacionados con lo léxico: “Habían sido [sic] varios momentos en que mis compañeros no me entendieron, y por eso tenía que aclarar lo que estaba tratando de decir” (estudiante 80, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

En ocasiones sucedía que no recordábamos alguna palabra en español así que la decíamos en inglés para dar la idea. También al mencionar los niveles de educación, surgió la pregunta de cuál sería *middle school* en el sistema de México (estudiante 28, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

También se reportaron algunos problemas individuales relacionados con la comprensión de los materiales del curso (por ejemplo, instrucciones, lecturas, etc.). En estos casos, el estudiante aprovechaba los conocimientos de sus compañeros/as para pedir apoyo y aclaraciones: “Tuve que pedir ayuda con las instrucciones y algunas frases que quería incluir en mi parte de la presentación. Me parecían confusas” (estudiante 44, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Es importante notar que los estudiantes reconocieron que las dificultades lingüísticas afectaban también a sus interlocutores al no poder entender el mensaje. De esa manera, tanto los hablantes como los interlocutores aceptaron su rol para lograr establecer y mantener una comunicación eficaz: “A la hora de que me hacían preguntas para que les ayudara en un trabajo o en presentaciones grupales. Llegó a pasar que tuve que pedir que me repitieran preguntar porque no entendía el mensaje en la primera oportunidad” (estudiante 93, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Una compañera del país vecino hizo una pregunta, pero yo no pude comprender muy bien lo que quería decir por las palabras que utilizó, pero traté de responder de manera cortés y le di un par de respuestas que creía que podrían responder a su duda, pero fue principalmente porque no quería sonar irrespetuosa o incomodarla al decirle que sinceramente no había entendido su pregunta (estudiante 10, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Mientras que las dificultades reportadas eran mayormente lingüísticas, también destacaron dificultades relacionadas con las diferencias socioculturales de los integrantes del grupo. Aun cuando no tenían dificultades lingüísticas, los estudiantes notaron diferencias en la manera en que los integrantes de cada grupo se organizaban para realizar los proyectos compartidos. Un tema recurrente fue el concepto y el manejo del tiempo para poder cumplir con fechas límites: “Culturalmente yo noté que el manejo del tiempo acá es muy lineal y que en México es más flexible” (estudiante 36, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Pudiera ser al momento de hacer las investigaciones, ya que por la diferencia de países hay muchas instituciones o medios que se llaman distinto o bien laboran distinto, así que más que nada aclarábamos dudas de cómo eran las cosas en cada país, por ejemplo, las instituciones de salud o las universidades y cómo funcionaban (estudiante 84, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Dejando a un lado las diferencias lingüísticas y culturales, los grupos trataron algunos temas que se prestaban a malentendidos por la falta de conocimiento. Se observa que estos casos se presentaron al explorar temas o acontecimientos fuertemente arraigados en el país vecino, como la discrepancia en la gestión gubernamental ante la pandemia de COVID-19 o las diferencias entre las culturas universitarias de cada país:

En las actividades que eran de analizar la situación actual considerando la pandemia y la adaptación de los países ante esta situación. Al tener ciudadanos con doble nacionalidad entre Estados Unidos y México había discusión sobre la gestión del confinamiento y la salud entre los ciudadanos (estudiante 67, comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

Impedimentos para la participación

La mayoría de los grupos binacionales lograron superar los distintos obstáculos que enfrentaron y realizaron un exitoso trabajo colaborativo. Sin embargo, hubo algunos casos en los que no se logró la participación en los proyectos grupales. En este sentido, los porcentajes que se muestran a continuación indican el número de estudiantes que reportaron no haber participado en ninguna actividad colectiva. En el cuadro 9 se exponen los resultados agrupados en la categoría impedimentos para la participación.

C. ¿Cuáles son las razones por las que no participaste en algunas de las actividades del curso? Puedes seleccionar más de una (53 respuestas).

Cuadro 9. Impedimentos para la participación

	Casos	%
Problemas tecnológicos	17	32
No conozco el tema	12	23
Problemas con el idioma	9	17
Otro	8	15
No me da tiempo	7	13

Fuente: Elaboración propia con base en encuestas realizadas por las y los participantes.

Lo anterior muestra que el mayor impedimento (32 %) para realizar actividades fue por problemas tecnológicos. A lo largo del curso, los estudiantes expresaron haber tenido dificultades con la conectividad, especialmente a la hora de las reuniones sincrónicas. La segunda razón más citada (23 %) fue la falta de conocimiento en el tema. Esta respuesta señala la necesidad de revisar diferentes aspectos del curso para determinar si el nivel de los contenidos es demasiado avanzado o si la falta de participación se debió a algún tipo de ansiedad provocada por un tema en particular.

A pesar de los malentendidos reportados y de las aclaraciones pedidas, muy pocos estudiantes (17 %) detuvieron su participación por cuestiones de comunicación o dominio lingüístico. Un menor número de estudiantes (15%) reportó que su falta de participación fue por razones no contempladas en la encuesta; algunos explicaron que había problemas para organizarse como grupo. En este sentido, los estudiantes 10 y 24 expresaron haber tenido dificultades para comunicarse con sus compañeros/as: “Muchas veces hacemos una cita y [dejamos clara] la hora y al último minuto deciden cambiarlo” (estudiante 10, comunicación personal, 28 de noviembre de

2022); “Mis compañeros no contestan el chat o contestan el domingo en la noche” (estudiante 24, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022). Por su parte, la estudiante 51 mencionó dificultades de horario relacionadas con responsabilidades familiares: “Por las diferencias de horario y por tener mi hijo de 9 meses trato de ser lo más flexible posible pero no siempre se puede” (comunicación personal, 28 de noviembre de 2022). Por último, 13 por ciento de los estudiantes reportó no tener suficiente tiempo para realizar las actividades requeridas por el curso.

Actitudes y conocimientos desarrollados en el curso

Se organizaron las respuestas a la pregunta D según las actitudes y conocimientos que adquirieron los estudiantes que participaron en el MVET. Los siguientes apartados contienen extractos de las reflexiones personales.

D. ¿Qué opiniones o actitudes cambiaste como resultado de las interacciones con los compañeros?, ¿qué experiencia compartirías?

Al concluir el semestre de actividades con compañeros/as del país vecino, las y los estudiantes participantes reconocieron cambios en sus conocimientos y actitudes. Las primeras observaciones se relacionan directamente con el proceso de realizar trabajo colaborativo binacional. Varios estudiantes destacaron diferencias en el uso y la disponibilidad de las tecnologías y cómo estas diferencias influyeron en el cómo, cuándo y dónde realizar actividades en conjunto: “Me di cuenta que en México no hay tanta flexibilidad de tecnología y me hizo apreciar mi situación” (estudiante 13, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

Así mismo, en relación con las actividades del curso, un estudiante puso en tela de juicio el prestigio que se le asigna a las instituciones de diferentes países.

Pienso que [cambiaron] mis opiniones hacia los estudiantes de otros países. Me ayudó [a] entender que el tipo de trabajo en sus clases son lo mismo y no [entiendo] por qué un título en una escuela de EE. UU. es más prestigioso que una de otro país si hacemos el mismo trabajo (estudiante 39, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

Además de los estereotipos relacionados con el rigor académico del sistema educativo mexicano, las colaboraciones binacionales retaron conceptos comunes sobre las tendencias del estadounidense de practicar el racismo y la discriminación: “Tenía la idea que predominaba más xenofobia y que los estadounidenses no estarían tan dispuestos a trabajar con compañeros de México” (estudiante 81, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

El intercambio académico no sólo influyó en las ideologías de los estudiantes, sino también en la manera como las y los estudiantes participantes se manejaron en los grupos de trabajo. Los extractos de esta sección evidencian que los estudiantes no solamente notaron estas diferencias en los horarios y métodos de trabajo (como se mencionó en secciones anteriores), sino que, de acuerdo con estas observaciones, modificaron su conducta para lograr un trabajo grupal más eficaz: “Trabajé mucho la paciencia [para lidiar] con [los] problemas tecnológicos [y los] itinerarios con

mis compañeros. Es complejo organizarnos para trabajar entre todos y al mismo tiempo” (estudiante 43, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

Más que nada cambió mi percepción en los métodos de entrega de trabajo y la forma de diálogo con mis compañeros, personalmente soy una persona que trabaja lento, pero con las interacciones de mis compañeros aprendí a mejorar el tiempo (estudiante 56, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

He aprendido a entender el tiempo de las personas. Me cuesta un poco confiar en los trabajos en equipo especialmente con personas que no conozco, pero intenté no presionarlos a realizar los trabajos al mismo tiempo que yo pues se entiende que no todos tenemos los mismos tiempos y al final podemos solucionarlo y terminar los trabajos en tiempo y forma (estudiante 27, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

Además de ajustar sus expectativas de los demás y sus propios ritmos de trabajo, los estudiantes empezaron a evitar actitudes que podían ofender a los compañeros/as del país vecino.

Moderé mi manera de expresarme en cuanto al país vecino, pues suelo criticarlo con frecuencia, pero no quería que mis compañeros se sintieran agredidos de alguna manera, al contrario, quería que sintieran que estaba abierta a escuchar sus opiniones y fue lo mismo de su parte (estudiante 92, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

La experiencia que tuve fue cambiar mi actitud sobre el trabajo en grupo. A veces me pone nerviosa interactuar con los demás, sobre todo cuando hace tiempo que no hablo español. Pero, cambié mi actitud para ser más abierto de mente (estudiante 88, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022).

En resumen, los estudiantes documentaron cambios ideológicos que luego resultaron en modificaciones de conducta para desempeñarse mejor como integrantes de un grupo binacional.

CONCLUSIÓN

El presente estudio aborda el concepto de transfronterismo desde la participación activa en los sistemas culturales, políticos y económicos de dos países (Vélez-Ibáñez, 2010). Como tal, los individuos transfronterizos forman una comunidad que supera los confines nacionales de sus respectivos países. Debido a los múltiples lazos entre Estados Unidos y México, se vuelve indispensable crear y nutrir espacios que trasciendan la frontera física que divide a los países para fomentar el diálogo y la colaboración ciudadana.

Debido a la importancia de la relación binacional, los autores de este trabajo proponen que las instituciones académicas asuman un papel proactivo en la gestión de oportunidades de transnacionalismo del pensamiento curricular (Gough, 2007). Por ello, el modelo de educación virtual presentado en este artículo (MVET) se diseñó de acuerdo con el concepto de transnacionalización curricular para abrir espacios virtuales de colaboración entre académicos y estudiantes de diferentes localidades geográficas y nacionales. Al crear entornos de aprendizaje

entre pares, se flexibilizaron los programas académicos o *syllabus* para reflejar las múltiples perspectivas teóricas y conceptuales de las y los participantes. Así mismo, el modelo priorizó métodos pedagógicos como la formación de comunidades de práctica (Wenger, 1998) y el desarrollo de competencias comunicativas interculturales (Byram, 1997).

Por medio del estudio de caso realizado, se pudo constatar que el MVET facilita la democratización de los saberes al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de dialogar acerca de los retos y los posibles escenarios que pueden enfrentar como profesionales y como ciudadanos de la frontera México-EE. UU. Sobresale que los cursos analizados se ofrecieron en español, tanto para estudiantes matriculados en México como en EE. UU., de manera que las lecciones planeadas para el trabajo entre pares fomentaron la adquisición de destrezas para lograr una comunicación eficaz entre hablantes de distintas lenguas. Los estudiantes también aprendieron a desarrollar su flexibilidad horaria y a trabajar con individuos de distintas éticas laborales. Así mismo, mostraron tener la habilidad de superar limitantes tecnológicas y retar los prejuicios socioculturales existentes sobre su país vecino.

Las experiencias rescatadas de las y los participantes del MVET ponen en tela de juicio las prácticas docentes e institucionales que tratan los temas fronterizos desde una perspectiva unilateral que prioriza la experiencia nacional. En cambio, el modelo permitió observar la frontera desde los puntos de vista estadounidense y mexicano. Por lo que, este estudio invita a reflexionar sobre la posibilidad de tratar las complejas temáticas transnacionales desde la articulación interdisciplinaria para tener un panorama más completo de sus diversos actores y facetas. Por último, se recomienda la implementación de modelos de educación transfronteriza como el MVET para permitir que estudiantes de las comunidades transfronterizas cuenten con mayores oportunidades de crear nexos entre sus experiencias personales y los trabajos que se realizan en los ámbitos académicos y profesionales.

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2023, 13 de octubre). Assembly Bill 91. Community colleges: Exemption from nonresident tuition fee: Residence near the California-Mexico border. https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billStatusClient.xhtml?bill_id=202320240AB91
- Arredondo, V. (2023, 6 de febrero). California bill would make it cheaper for some students in Mexico to attend college in the US. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/california/story/2023-02-06/california-bill-binational-mexican-students-community-college>
- Arellano, E. C. y Martínez, M. C. (2005). Facilitating higher education collaborative efforts between the United States and Mexico. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(2), 84-101. <https://doi.org/10.1177/1538192704273083>
- Bello Arellano, D. (2015). Construcción de la realidad a través de los medios de comunicación: terrorismo islámico, intereses geopolíticos y criminalidad en la Triple Frontera del Paraná.

- Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 115-136.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491548260007>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M. P. y Gutiérrez Jurado, C. E. (2022). De la crisis a la oportunidad: internacionalización de la educación superior después de la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 12.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14921>
- Cervantes Villagómez, O. (2022). PIC US-MX: iniciativa bilateral para impulsar la internacionalización curricular en tiempos de pandemia. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar y C. E. Gutiérrez Jurado (Coords.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 223-249). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf
- Clausen, H. y Velázquez, M. (2007). Migrants, votes, and the 2006 Mexican presidential election. En E. Ashbee, H. Clausen y C. Pedersen (Eds.), *The politics, economics and culture of Mexican-U.S. Migration* (pp. 295-304). Palgrave Macmillan.
https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230609914_18
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dietrich, S. y Hernandez, E. (2022, 6 de diciembre). What languages do we speak? *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html>
- Dovrat, L. (2022). Systematic literature review on the utilization of theoretical underpinnings in virtual exchange research. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 193-212.
- Editorial Gea. (2022). Acuerdo binacional para la seguridad. *ARMAS*.
<https://www.editorialgea.com.mx/acuerdo-binacional-para-la-seguridad/>
- Espitia González, S. M. y Pineda Moreno, M. D. (2021). Estrategias de educación COIL y aula invertida para lograr la normalidad en tiempos de pandemia en contaduría UTS. *Revista Eúritmia*, (6), 19-33.
- EVOLVE Project Team. (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education. EVOLVE project report*. University of Groningen.
<https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>
- Falcon, V. (2013). *The hybrid identity development process of college students who live a transborder lifestyle in the San Diego, California and Tijuana, Mexico border region* [Tesis de

maestría, California State University].
<https://www.proquest.com/openview/d5982f9ad06ee409fb7fc4c2c3ed4b4a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). SAGE Publications.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Fleuriet, K. J., y Castellano, M. (2020). Media, place-making, and concept-metaphors: The US-Mexico border during the rise of Donald Trump. *Media, Culture & Society*, 42(6), 880-897.

Fox, C. F. (1999). *The fence and the river: Culture and politics at the US-Mexico border*. University of Minnesota Press.

Gacel-Ávila, J. (2018). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. RIESAL; Universidad de Guadalajara; Erasmus.

Gough, N. (2007). A vision for transnational curriculum inquiry. *Transnational Curriculum Inquiry*, 1(1), 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/228360711_Editorial_A_vision_for_transnational_curriculum_inquiry

Hanson-Smith, E. (2016). Teacher education and technology. En F. Farr, L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 210-222). Routledge.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
<http://danah-henriksen.com/wp-content/uploads/2016/10/creativity-systemic-view.pdf>

Hernández Hernández, A. (2020). La frontera México-Estados Unidos: asimetrías y transgresiones. *Nueva Sociedad*, (289), 59-69.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2020/no289/7.pdf>

Kil, S. H. (2019). *Covering the border war: How the news media creates crime, race, nation, and the USA-Mexico divide*. Lexington Books.

King Ramírez, C. (2020). Influences of academic culture in Collaborative Online International Learning (COIL): Differences in Mexican and US students' reported experiences. *Foreign Language Annals*, 53(3), 438-457. <https://doi.org/10.1111/flan.12485>

King Ramírez, C. (2021). Global citizenship education through collaborative online international learning in the Borderlands: A case of the Arizona-Sonora megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 83-99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>

King Ramírez, C. (2022). Virtual exchange in Latin America: A profile of faculty and staff participants. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 105-132. <https://doi.org/10.21827/jve.5.38284>

Kleyn, T. (2017). Centering transborder students: Perspectives on identity, languaging and schooling between the US and Mexico. *Multicultural Perspectives*, 19(2), 76-84.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1302336>

- Knight, J. (2005). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). The World Bank.
- Lam, W. S. E. y Christiansen, M. S. (2022). Transnational Mexican youth negotiating languages, identities, and cultures online: A chronotopic lens. *Tesol Quarterly*, 56(3), 907-933. <https://doi.org/10.1002/tesq.3145>
- Le Grange, L. (2019). The curriculum case for decolonisation. En J. Jansen (Ed.), *Decolonisation in universities: The politics of knowledge* (pp. 29-48). Wits University Press.
- Leiva Olivencia, J. y Márquez Pérez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8101
- Moctezuma Hernández, P. y Navarro Cerda, A. B. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 40(159), 47-66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-276020110003000003
- Odora-Hoppers, C. y Richards, H. (2011). *Rethinking thinking: Modernity's "other" and the transformation of the university* (vol. 1). University of South Africa.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Pérez, W., Fishman, J. A. y Chávez, R. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Multilingual Matters.
- Prieto-Curiel, R. (2016, 17 de abril). Los trece millones de la frontera. *Punto Decimal*. <https://www.puntodecimal.mx/migracion/los-trece-millones-de-la-frontera/>
- Quality Matters. (2018). *Specific review standards from the QM higher education rubric, sixth edition*. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2021/07/Quality-Matters-Higher-Education-Rubric-6th-Ed.pdf>
- Quijano, A. (2007). *Coloniality and modernity/rationality*. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Rainie, H. y Wellman, B. (2012). *Networked: The new social operating system* (vol. 10). Mit Press.
- Raisner, E. T. (2012). *Fluid identities and connections: The effects of transnationalism and immigration on the cross-border political participation of Mexicans living in the United States*. University of California, San Diego.
- Reyes Cruz, M., Murrieta Loyo, G. y Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista*

Pueblos y Fronteras Digital, 6(12), 167-197.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>

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. <https://doi.org/10.17428/rfn.v30i59.880>

Simpson, S. (2022, 2 de noviembre). *Do people speak English in Mexico? Prepare to Be Surprised*. Higher Language. <https://higherlanguage.com/do-people-speak-english-in-mexico/>

Smith, M. P. y Guarnizo, L. E. (Eds.). (1998). *Transnationalism from below* (vol. 6). Transaction Publishers.

Texas Higher Education Coordinating Board. (2023). Mexican citizens with financial need-border county waiver. <http://www.collegeforalltexans.com/apps/financialaid/tofa2.cfm?ID=530>

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0022100>

Vélez-Ibáñez, C. G. (2010). *An impossible living in a transborder world: Culture, confianza, and economy of Mexican-origin populations*. University of Arizona Press.

Vélez-Ibáñez, C. G. y Heyman, J. (Eds.). (2017). *The US-Mexico transborder region: Cultural dynamics and historical interactions*. University of Arizona Press.

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.

Vocetys Portal Informativo. (2019, 15 de mayo). Capacitarán a enfermeros mexicanos para ejercer en California: Cetys Universidad y El Centro Regional Medical Center. *Vocetys Portal Informativo*. <https://www.cetys.mx/noticias/capacitaran-a-enfermeros-mexicanos-para-ejercer-en-california-cetys-universidad-y-el-centro-regional-medical-center/>

Vockley, M. (2007). *Maximizing the impact: The pivotal role of technology in a 21st century education system*. Partnership for 21st Century Skills; Education Networks of America; Oracle Education Foundation; Pearson Foundation.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2-3. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.