

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Julie Ficarra, Karla Diaz, Nascira Ramia, Sol Palacios

La obra está bajo la licencia [Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#).

Volumen 38, Número 2, págs. cxxxvi-clx

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1165](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1165)

www.frontiersjournal.org



Aprendizaje internacional colaborativo híbrido (collaborative hybrid international learning, CHIL): Una contribución latinoamericana hacia una movilidad internacional más equitativa en la educación

Julie Ficarra¹, Karla Diaz², Nascira Ramia², Sol Palacios²

Resumen

Este artículo presenta el Aprendizaje Internacional Colaborativo Híbrido (Collaborative Hybrid International Learning, CHIL por sus siglas en inglés) como una respuesta originada en Ecuador frente a las inequidades persistentes en la movilidad educativa global. A partir de un programa piloto realizado en la primavera de 2024 y co-impartido por profesorado de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), en Ecuador, y de Cornell University, en Estados Unidos, sostenemos que CHIL combina la accesibilidad del intercambio virtual con la inmersión que ofrece la movilidad internacional de estancia corta y recíproca, con el fin de cuestionar los flujos dominantes de estudios en el extranjero entre el Norte Global y el Sur Global. Fundamentado en estudios críticos de internacionalización y en las pedagogías decoloniales, CHIL posiciona a la USFQ como una institución innovadora que diseña programas éticos de vinculación con la comunidad. Mediante una metodología cualitativa de estudio de caso, que incluye reflexiones estudiantiles, entrevistas con el profesorado, documentos de planificación, correspondencia y notas de campo, documentamos tanto los logros como los desafíos de este modelo. Los resultados destacan la ampliación del acceso a la movilidad internacional para estudiantes de la USFQ, el fortalecimiento de las relaciones interculturales y una

¹ CORNELL UNIVERSITY, ITHACA, NY, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

² UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO, QUITO, ECUADOR

Autor Correspondiente: Julie Ficarra, jmf389@cornell.edu

Fecha de Aceptación: Febrero 13, 2026

vinculación con la comunidad más contextualizada, junto con barreras relacionadas con los visados, la infraestructura institucional y los tiempos de implementación del programa. Concluimos planteando implicaciones para la práctica, la formulación de políticas y la replicabilidad del modelo, enmarcando a CHIL como una contribución transformadora hacia una educación internacional más equitativa.

Palabras clave

Aprendizaje Internacional Híbrido Colaborativo; compromiso comunitario; pedagogía decolonial; movilidad equitativa; educación internacional; América Latina; intercambio recíproco; estudios en el extranjero; intercambio virtual

Editorial note

Este artículo es parte de la edición especial plurilingüe de la revista *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Voces de América Latina. La versión en inglés del artículo se puede consultar [aquí](#).

1. Introducción

Los programas de estudios en el extranjero de estancia corta se han convertido en un modelo dominante en educación internacional, particularmente para estudiantes del Norte Global. Muchos estudiantes radicados en Estados Unidos se benefician de programas estructurados, bajo un modelo dirigido por el profesorado visitante, que ofrecen exposición global sin los costos ni el compromiso de tiempo que implica la movilidad internacional de un semestre completo. Sin embargo, los estudiantes del Sur Global tienen muchas menos probabilidades de participar en experiencias recíprocas de salida. Incluso en instituciones que con frecuencia reciben estudiantes del Norte Global, los recursos y la infraestructura para apoyar la movilidad internacional de sus propios estudiantes siguen siendo limitados. Este desequilibrio refleja una inequidad persistente en la educación internacional, donde los flujos de movilidad ocurren principalmente entre el Norte Global y el Norte Global, o entre el Norte Global y el Sur Global.

Mientras tanto, universidades de todo el mundo han adoptado modelos de intercambio virtual como el Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (Collaborative Online International Learning, COIL por sus siglas en inglés) como una forma rentable de internacionalizar los currículos. COIL ofrece oportunidades significativas para que los estudiantes colaboren a través de fronteras y desarrollen competencias interculturales. No obstante, no puede replicar plenamente la inmersión, el aprendizaje relacional y la vinculación con la comunidad que posibilita la presencia física. Además, la colaboración

exclusivamente en línea excluye el poderoso aprendizaje experiencial que surge de asumir los roles tanto de anfitrión como de visitante, derivados del intercambio y de la movilidad internacional. Estos roles ayudan a los estudiantes a involucrarse críticamente con el privilegio, la posicionalidad y la ética en contextos interculturales.

Este artículo presenta al modelo de Aprendizaje Internacional Colaborativo Híbrido, (Collaborative Hybrid International Learning, CHIL), por sus siglas en inglés, como una respuesta originada en Ecuador a estas inequidades. A partir de un programa piloto impartido conjuntamente por la USFQ y Cornell University, planteamos que CHIL constituye una metodología que combina la equidad del intercambio virtual con la profundidad transformadora de la movilidad internacional. Basado en el modelo COIL, pero incorporando un componente híbrido de movilidad internacional de estancia corta, CHIL sitúa en el centro la equidad, la reciprocidad y la vinculación con la comunidad mediante la colaboración en línea y los viajes de corta duración.

Sostenemos que CHIL no solo representa una innovación metodológica, sino también una contribución filosófica arraigada en tradiciones pedagógicas latinoamericanas que enfatizan el liderazgo local, el Aprendizaje y Servicio y el diálogo intercultural. El artículo sitúa a CHIL dentro de la genealogía de los modelos de intercambio virtual, presenta un estudio de caso del programa piloto Cornell-USFQ CHIL impartido durante la primavera de 2024 y expone los logros, desafíos e implicaciones para la práctica que surgieron de esta experiencia.

2. Marco conceptual y filosófico

La investigación en educación internacional se fundamenta cada vez más en estudios críticos de internacionalización, los cuales examinan cómo los programas diseñados para fomentar el aprendizaje global pueden, inadvertidamente, reproducir inequidades en la movilidad internacional, acceso y voz (Andreotti., 2011; Stein, 2021). Desde esta perspectiva, los programas de estudios en el extranjero de estancia corta, que constituyen la forma más común de movilidad internacional en la educación superior estadounidense (Institute of International Education, 2023), a menudo refuerzan flujos unidireccionales de estudiantes, conocimiento y recursos desde el Norte Global hacia el Sur Global. A su vez, los estudiantes del Sur Global continúan estando desproporcionadamente excluidos de la movilidad internacional. CHIL busca abordar estas asimetrías mediante el intercambio virtual recíproco y las oportunidades recíprocas de viaje.

A partir de esta perspectiva crítica, CHIL también se nutre de las pedagogías decoloniales, que enfatizan la coproducción de conocimiento, la

relacionalidad y el contexto local (Mignolo & Walsh, 2018). La distinción entre el modelo tradicional dirigido por el profesorado visitante y el enfoque dirigido por el profesorado anfitrión de CHIL ilustra este giro decolonial. En los programas convencionales de estudios en el extranjero de estancia corta, el profesorado visitante diseña y dirige la experiencia estudiantil, privilegiando con frecuencia epistemologías del Norte Global y pasando por alto la experticia local. En el modelo dirigido por el profesorado anfitrión, en cambio, el profesorado local lidera la interacción de los estudiantes visitantes, integrando alianzas comunitarias de larga trayectoria y priorizando objetivos pedagógicos locales, que pueden diferir de los de la institución visitante. Esta redistribución de la autoridad no solo fomenta una participación más ética, sino que también desafía las jerarquías arraigadas en la educación internacional.

En conjunto, los marcos de los estudios críticos de internacionalización y de las pedagogías decoloniales posicionan a CHIL como algo más que una adaptación incremental de COIL o de los programas intensivos híbridos (Blended Intensive Programs, BIPs) por sus siglas en inglés. Más bien, CHIL representa una contribución originada en América Latina para repensar la movilidad internacional en la educación internacional, al priorizar la equidad, la reciprocidad, el liderazgo local y la vinculación con la comunidad como sus principios organizadores centrales.

3. Genealogía metodológica de CHIL

Mucho antes de que el intercambio virtual se convirtiera en una necesidad durante la pandemia, educadores ya experimentaban conectando estudiantes a través de divisiones geográficas y culturales. Si bien la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción generalizada del intercambio virtual, sus orígenes se remontan a la década de 1990 con lo que se denominó telecolaboración, cuando docentes de idiomas conectaban en línea a estudiantes con hablantes nativos (O'Dowd, 2016). A inicios de la década de 2000, este enfoque evolucionó hacia el aprendizaje en redes globales (globally networked learning, GNL), por sus siglas en inglés, y el intercambio virtual (virtual exchange, VE), por sus siglas en inglés, los cuales se expandieron a contextos de educación escolar (K-12) y educación superior (O'Dowd, 2016). El COIL surgió en 2006 con la creación del COIL Center en la State University of New York (SUNY), que se convirtió en un centro global para la formación y el desarrollo de alianzas. La coautora Julie Ficarra participó en estos esfuerzos como coordinadora de alianzas entre 2013 y 2014.

Una característica definitoria de COIL es su diseño integrado en cursos: profesorado de dos o más instituciones co-imparte cursos, lo que permite que los estudiantes colaboren a través de fronteras de manera sincrónica, por

ejemplo, mediante Zoom, o asincrónica, por ejemplo, mediante plataformas compartidas como Padlet o Google Docs. La literatura destaca de manera consistente los resultados positivos de COIL, incluidos avances en la conciencia intercultural, el compromiso global y las habilidades profesionales (Hackett et al., 2023; Vahed & Rodriguez, 2020), así como su accesibilidad, ya que COIL generalmente no implica costos adicionales de matrícula ni de viaje.

El programa Erasmus+ Virtual Exchange (EVE) de la Comisión Europea (2024) popularizó aún más este modelo al fomentar el diálogo intercultural y el aprendizaje colaborativo entre los Estados miembros. En su ciclo de financiamiento de 2021, Erasmus+ introdujo los BIPs, que requieren tanto interacción virtual como movilidad internacional de estancia corta presencial. Los BIPs institucionalizaron formalmente el aprendizaje global híbrido en Europa al integrar créditos académicos y colaboración entre múltiples instituciones.

Al igual que los BIPs, CHIL integra la colaboración en línea con viajes de corta duración, aunque se mantiene más flexible y guiado por la pedagogía. Fundamentado en la equidad, la reciprocidad y la vinculación con la comunidad, CHIL se adapta a diversos contextos institucionales y a diferentes alianzas entre profesorado. Su modelo híbrido implica que al menos una cohorte viaje para encontrarse presencialmente con su grupo asociado durante o después del componente virtual. Un CHIL unidireccional implica el viaje de una sola cohorte, generalmente del Norte Global hacia el Sur Global, mientras que un CHIL bidireccional, como en nuestro caso Cornell/USFQ, facilita un intercambio recíproco que permite a los estudiantes experimentar tanto el rol de anfitriones como el de visitantes. Consideramos este CHIL bidireccional como un medio para operacionalizar los llamados a la mutualidad en la educación internacional y para ampliar oportunidades de movilidad internacional más equitativas para estudiantes del Sur Global.

4. Metodología y consideraciones éticas

Este estudio emplea un diseño cualitativo de estudio de caso para examinar los resultados y las dinámicas de CHIL, tal como se implementó en el programa piloto Cornell-USFQ de la primavera de 2024. El enfoque de estudio de caso resulta especialmente adecuado para una exploración en profundidad de los múltiples factores que dieron forma a este programa de intercambio bidireccional de movilidad internacional de estancia corta, particularmente considerando que se trató de su primera implementación para todos los participantes. Como señalan Creswell y Poth (2023), el método de estudio de caso permite un análisis holístico de un sistema delimitado y de sus influencias

contextuales, lo que lo hace especialmente apropiado para examinar nuevos modelos de educación internacional.

4.1. Diseño del estudio de caso

Este estudio de caso cualitativo explora un grupo “experimental” de estudiantes de educación superior que se inscribieron voluntariamente en cursos relacionados con CHIL, en lugar de haber sido seleccionados aleatoriamente. Asimismo, examina las condiciones pedagógicas, institucionales y logísticas que dieron forma a la colaboración entre Cornell University, una universidad privada concesionaria de tierras (land-grant en inglés) perteneciente al grupo de universidades élite en Estados Unidos, y la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), una universidad privada de artes liberales en Ecuador.

El programa CHIL se desarrolló en el marco de una iniciativa más amplia en Cornell, los Global Hubs, lanzada en 2021 con el objetivo de replantear la vinculación global mediante alianzas recíprocas de múltiples niveles. Esta iniciativa enfatiza la colaboración a largo plazo en docencia, investigación y vinculación con la comunidad, superando modelos de movilidad internacional unidireccionales o transaccionales. Su objetivo es co-crear oportunidades de aprendizaje global mediante la articulación de profesorado, estudiantes, egresados y organizaciones comunitarias, de manera que sean las propias alianzas, y no centros académicos establecidos externamente, las que actúen como agentes activos de vinculación.

Dentro de este marco, profesorado de ambas universidades co-diseñó el programa CHIL en torno al estudio comparativo de los desafíos del desarrollo global y del papel que desempeñan las organizaciones comunitarias para abordarlos tanto en Estados Unidos como en Ecuador. El programa integró dos cursos paralelos:

En Cornell University, *Community, Culture, and Development: From Quito, Ecuador to Upstate New York* fue un curso electivo de nivel avanzado con 13 estudiantes de pregrado provenientes de diversas carreras. Los estudiantes que no hablaban español fueron invitados adicionalmente a inscribirse en un curso introductorio de español de un crédito denominado *Spanish jumpstart*.

En la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), CHIL se integró en un curso obligatorio de Aprendizaje y Servicio, parte del currículo de Colegio General de la institución como universidad de artes liberales. Diez estudiantes de distintas carreras participaron en el curso, cada uno completando 85 horas de servicio directo y 16 sesiones de reflexión centradas en problemáticas socioeconómicas en Ecuador.

En conjunto, los 23 estudiantes participantes exploraron temas como el acceso al agua y al aire limpios, la vivienda, la seguridad alimentaria, la soberanía indígena y la salud pública a través de una perspectiva comparativa basada en la comunidad. La estructura de CHIL combinó colaboración en línea, dos sesiones sincrónicas y viajes recíprocos de una semana a ambos países, lo que permitió una interacción directa con compañeros y con organizaciones comunitarias aliadas.

4.2. Fuentes de datos

Los datos para este estudio de caso fueron recopilados a partir de múltiples fuentes, lo que permitió la triangulación y una comprensión rica de las experiencias de los participantes y de sus resultados de aprendizaje. Como se detalla a continuación, las fuentes primarias de datos incluyeron: los programas de estudio de los cursos, las reflexiones de los estudiantes, y las entrevistas y notas de campo del profesorado. Las fuentes

En primer lugar, el programa del curso de la USFQ incluía nueve resultados de aprendizaje, tales como analizar la pobreza en Ecuador, examinar los sistemas de educación y salud, identificar formas de discriminación, definir el género y sus implicaciones sociales, y fomentar la conciencia cívica y la tolerancia. Por su parte, el programa del curso de Cornell incluía cuatro resultados de aprendizaje que enfatizaban la comunicación intercultural, la relación entre desigualdad y desarrollo comunitario, la sensibilidad intercultural y la capacidad de conectar el aprendizaje experiencial con contextos sociopolíticos.

En segundo lugar, se analizaron las reflexiones estudiantiles que consistieron en redacciones escritas antes y después del viaje, las cuales proporcionaron información sobre las comprensiones en evolución de los participantes respecto a la ciudadanía global, la humildad cultural y la vinculación con la comunidad.

Por último, se incorporaron las entrevistas con el profesorado y notas de campo, que documentaron reuniones de planificación, correos electrónicos, sesiones virtuales y actividades presenciales del programa. Los cuatro docentes responsables del programa, dos de la USFQ y dos de Cornell, participaron en una entrevista realizada por el asistente de investigación de posgrado Matías Flores durante la segunda semana del programa, mientras se encontraban en Ecuador.

En conjunto, estas fuentes permitieron un análisis de cómo CHIL promueve resultados de aprendizaje global más equitativos y fomenta relaciones institucionales recíprocas.

5. Estudio de caso: el piloto CHIL Cornell-USFQ

5.1. Orígenes y contexto institucional

Cornell University es una universidad privada de investigación, miembro del grupo de universidades de élite de Estados Unidos y una universidad concesionaria de tierras ubicada en Ithaca, Nueva York. El piloto CHIL surgió de la iniciativa Global Hubs de Cornell, lanzada en 2021 con el objetivo de replantear la vinculación global mediante alianzas profundas y multinivel con varias universidades alrededor del mundo. En lugar de centrarse en la movilidad internacional de estancia corta o en intercambios de profesorado, el modelo Global Hubs enfatiza la colaboración recíproca a largo plazo en investigación, docencia y vinculación pública. La filosofía subyacente sostiene que el aprendizaje global debe co-crearse mediante alianzas equitativas, en lugar de exportarse a través de centros académicos establecidos externamente.

Un componente clave de la iniciativa fue la creación de los Global Hubs Salons, encuentros virtuales organizados en torno a temas globales compartidos, como la justicia climática, la democracia y la migración. Estos espacios generaron oportunidades para la construcción de relaciones y el intercambio intelectual entre instituciones. Durante uno de estos encuentros, la coautora Karla Díaz, directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ, una universidad privada de artes liberales en Ecuador presentó el modelo de Aprendizaje y Servicio de dicha institución y su compromiso con la vinculación con la comunidad basada en una perspectiva de fortalezas. Su presentación inspiró a la coautora Julie Ficarra, de Cornell University, a iniciar una colaboración. Juntas desarrollaron la idea de una experiencia basada en COIL centrada en comparar cómo las organizaciones comunitarias abordan los desafíos del desarrollo global en cada contexto local.

Con el apoyo de otros miembros del profesorado, incluida la coautora Nascira Ramia, el equipo solicitó y obtuvo en agosto de 2022 la subvención *International Cornell Curriculum (ICC) Development Grant* (por sus siglas en inglés). Este financiamiento permitió a un equipo de cuatro docentes realizar visitas recíprocas a los respectivos campus, co-diseñar actividades del curso y reunirse con las organizaciones comunitarias asociadas a cada institución. El profesorado de la USFQ visitó Cornell en octubre de 2022, seguido por la visita del profesorado de Cornell a Quito en marzo de 2023. Entre abril y julio de 2023, el equipo finalizó el diseño del curso y comenzó el proceso de reclutamiento de estudiantes para la primera cohorte en agosto de 2023.

El financiamiento para la implementación del programa provino de dos fuentes: el *Polson Institute for Global Development de Cornell*, que cubrió alojamiento, alimentación y transporte para los estudiantes ecuatorianos durante su visita a Estados Unidos, y el *Latin American and Caribbean Studies Program (LACS)* del Mario Einaudi Center for International Studies de Cornell, que proporcionó apoyo económico para viajes a los estudiantes de Cornell según sus necesidades financieras. Esta combinación de financiamiento institucional y proveniente de unidades académicas fue fundamental para avanzar en el compromiso del proyecto con el acceso equitativo.

5.2. Cursos y participantes

En la USFQ, la colaboración CHIL se integró en una sección especial en inglés del curso obligatorio de Aprendizaje y Servicio. Este curso se centra en la comprensión de problemáticas sociales en Ecuador y es obligatorio para todos los estudiantes de la USFQ como parte de su currículo de Educación General. Debido a los largos tiempos de espera para obtener visas de turista de Estados Unidos, que con frecuencia superan un año, los estudiantes debían ya contar con una visa estadounidense vigente para poder participar. Esta condición continúa representando una barrera estructural para una movilidad internacional verdaderamente equitativa. Finalmente, diez estudiantes de seis carreras académicas se inscribieron en el curso, todos con dominio del inglés. El curso fue compartido por las coautoras Karla Díaz y Nascira Ramia, con coordinación del programa y apoyo logístico proporcionados por la coautora Sol Palacios.

En Cornell University, la coautora Julie Ficarra desarrolló un nuevo curso titulado: *Culture, Communities, and Development: From Upstate New York to Quito, Ecuador*, específicamente para la colaboración CHIL. El curso cumplía con requisitos de educación general y, para muchos estudiantes, también con requisitos de especialización o subespecialización en áreas como Desarrollo Global, Antropología y Política pública. Trece estudiantes de pregrado de cinco departamentos diferentes se inscribieron en el curso. La Dra. Ficarra lo compartió junto con la Dra. Sofía Villenas, profesora de Antropología en Cornell.

En conjunto, ambos cursos formaron un único ecosistema de aprendizaje CHIL, en el que ambas cohortes exploraron temas paralelos, como desigualdad, sostenibilidad y desarrollo local, mientras comparaban cómo estas problemáticas se manifiestan en sus respectivos contextos.

5.3. Componente de colaboración virtual

La experiencia CHIL comenzó con una fase virtual diseñada para construir relaciones y establecer objetivos compartidos antes de los viajes. Los estudiantes se presentaron inicialmente de forma asincrónica a través de Padlet, publicando fotografías, biografías y reflexiones sobre lo que esperaban aprender de sus pares internacionales. Posteriormente, en la tercera semana del semestre, se llevó a cabo una sesión sincrónica por Zoom, en la que el profesorado presentó la colaboración y facilitó dinámicas estructuradas de integración. En conjunto, los estudiantes co-desarrollaron un conjunto de objetivos de aprendizaje colectivos para el semestre.

Los estudiantes de Cornell seleccionaron cinco temas de investigación relacionados con el desarrollo que eran relevantes para ambos contextos, de acuerdo con sus intereses: Vivienda asequible; Acceso al agua y al aire limpios; Seguridad alimentaria; Soberanía indígena y Salud pública.

Los estudiantes de Cornell elaboraron cinco breves informes de investigación sobre el contexto estadounidense, mientras que los estudiantes de la USFQ realizaron análisis paralelos sobre el contexto ecuatoriano. Este enfoque paralelo garantizó que los estudiantes analizaran primero los desafíos en sus propios contextos antes de participar en un análisis comparativo. Una segunda sesión sincrónica por Zoom, en la sexta semana, permitió compartir hallazgos preliminares y discutir similitudes y contrastes entre ambos países.

Este diseño refleja un principio central del aprendizaje internacional equitativo: la comparación significativa comienza con la autorreflexión y la comprensión de la propia realidad. Al investigar primero sus propios contextos nacionales e institucionales, los estudiantes desarrollaron una comprensión fundamentada de las condiciones sociales, políticas y de política pública que configuran las realidades en sus entornos de origen. Este enfoque no solo posicionó a cada grupo como productor de conocimiento, en lugar de receptor pasivo de “experticia extranjera”, sino que también cuestionó jerarquías frecuentes en las colaboraciones entre el Norte Global y el Sur Global, al reconocer las perspectivas locales como espacios legítimos de análisis. Cuando posteriormente los estudiantes se reunieron para discutir comparativamente sus hallazgos, lo hicieron desde una posición de experticia mutua, lo que permitió un diálogo más equilibrado y una interpretación más matizada de las similitudes y diferencias entre ambos contextos nacionales.

Tras compartir los informes de investigación de cada grupo, los equipos binacionales colaboraron de manera asincrónica utilizando documentos compartidos y plataformas digitales, como Canva, para elaborar pósteres de investigación comparativa que integraban ambos contextos. Cuando los

estudiantes de la USFQ viajaron posteriormente a Cornell, estos pósteres se finalizaron de manera presencial y se presentaron públicamente en un simposio abierto a toda la comunidad universitaria. Posteriormente, los mismos pósteres fueron exhibidos durante la fase del intercambio realizada en Ecuador, en un evento organizado en la USFQ.

5.4. Componente de intercambio presencial

El intercambio presencial comenzó en la novena semana del semestre de 15 semanas, después de ocho semanas de colaboración virtual. La movilidad internacional recíproca se estructuró de manera que cada cohorte experimentara ambos roles, anfitrión y visitante, dentro de un mismo período académico. Los estudiantes de la USFQ viajaron primero a Ithaca, Nueva York, durante su receso de mitad de semestre en donde fueron recibidos por estudiantes y profesorado de Cornell durante siete días. Durante su estancia, se reunieron con organizaciones comunitarias que trabajan en temas como la inseguridad habitacional, el acceso a alimentos y la justicia ambiental en la región del norte del estado de Nueva York. También asistieron a conferencias, compartieron comidas en los comedores de Cornell y participaron en eventos sociales con organizaciones estudiantiles como La Asociación Latina de Cornell.

Al final de la semana, ambas cohortes viajaron juntas desde Nueva York a Quito, Ecuador. Allí, los estudiantes de Cornell fueron recibidos por profesorado y estudiantes de la USFQ. El grupo participó en proyectos de Aprendizaje y Servicio con socios comunitarios de largo plazo de la USFQ, conectando su trabajo de campo con los mismos temas estudiados durante la fase virtual. Las sesiones de reflexión, facilitadas por el profesorado de la USFQ, ayudaron a los estudiantes a situar sus experiencias dentro de marcos sociales y culturales más amplios. Los estudiantes de Cornell se alojaron juntos en una casa de huéspedes, pero también pasaron tiempo en los hogares y comunidades de los estudiantes de la USFQ, lo que profundizó su comprensión intercultural.

5.5. Modelos dirigidos por el profesorado anfitrión frente a modelos dirigidos por el profesorado visitante

Los programas tradicionales de estudios en el extranjero de estancia corta provenientes de Estados Unidos suelen seguir un modelo dirigido por el profesorado visitante, en el cual un profesor con base en Estados Unidos dirige todos los aspectos del curso y de su vinculación con la comunidad en el extranjero. Estos programas suelen apoyarse en socios locales para proporcionar apoyo logístico o cultural, pero dejan poco espacio para una autoridad pedagógica compartida. CHIL invierte este modelo al adoptar una estructura dirigida por el profesorado anfitrión. En este enfoque, el

profesorado local de la institución anfitriona diseña y lidera la interacción de los estudiantes visitantes con las comunidades. La institución anfitriona determina cómo se integran sus alianzas comunitarias de larga trayectoria en el proceso de aprendizaje de la cohorte visitante, situando así en el centro las prioridades y la experiencia local.

Esta estructura ofrece un enfoque más ético y sostenible para el aprendizaje global de estancia corta. Mientras que el tiempo de los estudiantes visitantes en el país es necesariamente limitado, la institución anfitriona mantiene relaciones continuas y un impacto a largo plazo mediante su trabajo sostenido con socios comunitarios. Por ejemplo, los estudiantes de la USFQ realizan horas de servicio comunitario durante semestres completos con las mismas organizaciones en las que los estudiantes de Cornell participan durante su visita, lo que genera beneficios sostenidos más allá de cualquier programa de corta duración. A su vez, los estudiantes de Cornell aprenden no sólo sobre los desafíos sociales en Ecuador, sino también sobre el propio modelo de vinculación con la comunidad de la USFQ. Esto constituye una importante meta-lección acerca de cómo las instituciones del Sur Global ejercen liderazgo en una educación superior socialmente responsable y de cómo este liderazgo puede diferir, y de hecho suele diferir, de los modelos de aprendizaje con vinculación con la comunidad a los que están acostumbrados en el contexto estadounidense.

6. Resultados: logros, desafíos y oportunidades

El programa piloto CHIL Cornell-USFQ demostró el potencial del aprendizaje híbrido recíproco para promover formas más equitativas de educación internacional. Tanto las instituciones participantes como los estudiantes y el profesorado involucrado identificaron resultados significativos, particularmente en la ampliación del acceso a la movilidad internacional, el fortalecimiento de las relaciones interculturales y el fomento de un aprendizaje reflexivo en torno a las dinámicas de anfitrión y visitante. Al mismo tiempo, el proyecto evidenció barreras estructurales persistentes relacionadas con los visados, el financiamiento y la infraestructura institucional.

6.1. Aprendizaje y desarrollo estudiantil

6.1.1. *Estudiantes de la USFQ*

Los resultados más visibles emergieron a través de las reflexiones de los estudiantes sobre la adaptabilidad cultural, el aprendizaje mutuo y la responsabilidad cívica. Para los estudiantes de la USFQ, la oportunidad de visitar una universidad élite de Estados Unidos, representó tanto una fuente de

orgullo como un espacio para examinar críticamente las desigualdades globales en el acceso y el privilegio. Los estudiantes describieron la experiencia como transformadora en términos de su confianza, apertura y conciencia de la diferencia cultural:

Mi objetivo es ampliar mi capacidad intelectual al interactuar con las diversas perspectivas de estudiantes de una universidad estadounidense, reconociendo que una variedad de puntos de vista puede fomentar la creatividad y la innovación (ES3).

Me parece fascinante que vayamos a conocer una cultura completamente diferente a la nuestra, aprender sobre sus costumbres y entender la vida universitaria en Estados Unidos. En general, será una oportunidad para convivir y experimentar una perspectiva diferente durante el viaje (ES1).

A lo largo de sus reflexiones, los estudiantes de la USFQ reconocieron la importancia de adaptar comportamientos, estilos de comunicación y expectativas para colaborar de manera efectiva. Esta creciente autoconciencia se expresó con frecuencia como una forma de humildad y apertura al aprendizaje a partir de los demás. Como señaló uno de los participantes: “Comprender y respetar estas diferencias culturales es crucial para la cooperación” (ES3). Tales reflexiones coinciden con los planteamientos de Reynolds et al. (2021), quienes sostienen que la adaptabilidad cultural implica más que tolerancia; exige una participación activa y reflexiva considerando la diferencia como una dimensión clave del aprendizaje transformador.

Los estudiantes de la USFQ también destacaron la importancia de la motivación y la empatía. Muchos consideraron CHIL como una oportunidad para fortalecer su sentido de ciudadanía global: “La universidad estadounidense es un lugar con muchas culturas, sé que será tanto enriquecedor como desafiante. Quiero aprender sobre las diferencias culturales, apreciarlas y respetarlas para ampliar mi perspectiva” (ES4).

Varios participantes de la USFQ vincularon este crecimiento con un sentido emergente de agencia y responsabilidad cívica. A través del Aprendizaje y Servicio y del diálogo con socios comunitarios, los estudiantes comenzaron a verse a sí mismos como actores capaces de contribuir a cambios sociales positivos:

Su historia de resiliencia frente a la adversidad me enseñó la importancia de la empatía, de la conexión humana y de escuchar voces diversas. Reafirmó mi creencia en el poder del servicio para generar cambios y me inspiró a seguir defendiendo la justicia social (ES2).

Después de participar, mi perspectiva sobre el servicio comunitario cambió significativamente. Trabajar directamente con comunidades, tanto a nivel nacional como internacional, y ver el impacto de nuestras acciones me hizo apreciar lo poderoso que puede ser el servicio comunitario (ES2).

Las reflexiones de los estudiantes de la USFQ también revelaron un reconocimiento creciente de que la responsabilidad cívica se extiende más allá de los contextos locales. Comprendieron que la conciencia y la reflexión son tan esenciales como la acción directa. Como señaló un estudiante: “Aunque fue impactante ver las situaciones que enfrentan estas personas, me inspiró a ayudar con problemas sociales en mi comunidad” (ES3). Otro añadió: “Gané confianza para tomar decisiones informadas al considerar diversas perspectivas” (ES2).

En síntesis, CHIL permitió a los estudiantes de la USFQ desarrollar adaptabilidad intercultural, conciencia reflexiva y un sentido de responsabilidad hacia las comunidades tanto locales como globales. Más que una experiencia de estudios en el extranjero, el programa facilitó el desarrollo de la identidad, la empatía crítica y la imaginación cívica, dimensiones clave de un aprendizaje global ético.

6.1.2. *Estudiantes de Cornell*

Conciencia intercultural y hospitalidad

Antes de viajar, los estudiantes de Cornell expresaron entusiasmo por aprender “fuera del aula” y curiosidad por conocer culturas, historias y problemáticas sociales más allá de Estados Unidos. Muchos reconocieron su privilegio como visitantes y enmarcaron el intercambio como una oportunidad para ejercer ese privilegio de manera responsable. Anticipaban ampliar sus perspectivas sobre los conocimientos indígenas, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo al experimentar la vida en Ecuador, en lugar de limitarse a estudiarla desde una perspectiva académica.

Después del programa, los estudiantes describieron la hospitalidad como una forma de pedagogía. Destacaron que ser recibidos en hogares, aulas y espacios comunitarios ecuatorianos influyó profundamente en su aprendizaje. Esta experiencia transformó su comprensión de lo que significa ser “visitante”, revelando que el aprendizaje intercultural no consiste únicamente en observar o estudiar, sino también en ser acogido, en generar confianza y en formar parte de una comunidad. Muchos señalaron que los estudiantes de la USFQ modelaron apertura y empatía, haciendo que el grupo de Cornell se sintiera parte de la comunidad. A través de esta experiencia, los estudiantes pasaron de la curiosidad cultural hacia la humildad cultural, al

reconocer que el intercambio intercultural se sostiene en la generosidad, el cuidado y el respeto mutuo.

Lenguaje, comunicación y la ética de la acomodación

Antes del viaje, la mayoría de los estudiantes de Cornell identificó su dominio limitado del español como una preocupación importante. Tras el programa, reflexionaron sobre cómo el idioma configuró las dinámicas de poder de la experiencia. Varios reconocieron que la carga de la traducción recaía con frecuencia en sus pares de la USFQ, lo que evidenciaba la asimetría entre el monolingüismo común en Estados Unidos y el bilingüismo de sus compañeros ecuatorianos. Los estudiantes expresaron incomodidad frente a este desequilibrio y una renovada valoración del trabajo comunicativo realizado por sus anfitriones.

Al mismo tiempo, encontraron formas creativas de participar de manera significativa a pesar de las barreras lingüísticas, mediante gestos, comidas compartidas, música y juegos con miembros de la comunidad. Estas experiencias reforzaron la idea de que la comunicación es un proceso multidimensional y que la conexión es posible incluso sin fluidez lingüística. Para muchos, la experiencia fortaleció su motivación para aprender otros idiomas y profundizó su comprensión del privilegio lingüístico como una cuestión ética en el trabajo intercultural.

Repensar el servicio y el significado de la contribución

Antes del programa, los estudiantes utilizaban con frecuencia un lenguaje relacionado con “ayudar” o “marcar una diferencia”. Posteriormente, sus reflexiones revelaron un cambio desde una lógica orientada a la caridad hacia una comprensión más crítica de la vinculación con la comunidad. Los estudiantes reflexionaron sobre las limitaciones de los proyectos de servicio de estancia corta y sobre el riesgo de participar de manera extractiva o performativa. Muchos cuestionaron si el “servicio directo”, es decir, el modelo empleado por la USFQ y, por lo tanto, la forma en que se estructuró el servicio dentro de nuestro modelo dirigido por el profesorado anfitrión constituye la forma más ética de contribuir.

Tanto durante las sesiones de reflexión nocturnas mientras se encontraban en Ecuador como en sus reflexiones posteriores al programa, los estudiantes analizaron la diferencia entre el “servicio directo” y el aprendizaje con y desde las comunidades locales, un enfoque que se aproxima más al modelo de aprendizaje con vinculación con la comunidad que Cornell promueve. Algunos se preguntaron si su participación habría debido centrarse más en tareas de fortalecimiento de capacidades, como documentación o

preparación de materiales, en lugar de involucrarse directamente, cara a cara, con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

No obstante, en sus reflexiones posteriores, estos mismos estudiantes destacaron que, incluso cuando las contribuciones materiales son modestas, como ocurrió debido al tiempo limitado que pudieron dedicar al trabajo con una organización comunitaria o una escuela, su presencia podía constituir una forma significativa de solidaridad. Los estudiantes llegaron a esta comprensión al comparar cómo percibían la presencia de sus pares ecuatorianos en su propia comunidad en la región del norte del Estado de Nueva York, experiencia que describieron como abrumadoramente positiva. Al cambiar su marco interpretativo, de uno centrado en “resultados” tangibles del servicio a otro que priorizaba la presencia y la conexión, comenzaron a concebir la vinculación ética con la comunidad de una manera diferente.

Colaboración a través de la diferencia

Los estudiantes destacaron el trabajo en equipo binacional como uno de los aspectos más enriquecedores del programa. Trabajar a través de diferencias culturales, lingüísticas y disciplinarias requirió negociación y capacidad de adaptación. Aprendieron a integrar múltiples perspectivas en productos de investigación conjuntos, como los pósteres comparativos, y a valorar el desacuerdo como una parte generativa del proceso.

La estructura de CHIL, que combinó trabajo asincrónico, discusiones sincrónicas y colaboración presencial, fomentó una forma sostenida y relacional de comparación. En lugar de tratarse de un encuentro puntual, la experiencia se desarrolló a lo largo de meses de diálogo y coproducción. Los estudiantes señalaron que los vínculos sociales construidos dentro de sus equipos binacionales funcionaron tanto como un sistema de apoyo como un espacio de aprendizaje crítico.

6.2. Reflexiones del profesorado: reequilibrar el poder y la pedagogía

En entrevistas realizadas por el entonces asistente de investigación de posgrado Matías G. Flores (hoy Ph.D.), durante y después del programa de 2024, el profesorado ecuatoriano que recibió a la cohorte estadounidense describió CHIL como una ruptura transformadora con los programas tradicionales de movilidad internacional unidireccionales. La profesora Díaz destacó que este modelo respondía a una aspiración con un largo historial dentro de la USFQ: “El objetivo siempre fue hacerlo de manera bidireccional, porque lo que normalmente ocurre es que muchos estudiantes vienen, pero nuestros estudiantes no necesariamente van.”

Para el profesorado de la USFQ, la equidad no solo implicaba permitir que los estudiantes ecuatorianos viajaran, sino también hacer que esas experiencias fueran financiera y logísticamente viables mediante becas y financiamiento específicos. Sin embargo, también reconocieron la persistencia de barreras, particularmente para estudiantes indígenas y de menores ingresos, quienes enfrentan desafíos sistémicos como procesos restrictivos de visado.

Desde la perspectiva de Cornell, este diseño bidireccional también representó un cambio profundo respecto al modelo dominante en Estados Unidos de programas de estudios en el extranjero de estancia corta, donde las instituciones estadounidenses suelen diseñar los objetivos pedagógicos y los socios locales o proveedores de programas facilitan su implementación. En contraste, mediante CHIL, el profesorado ecuatoriano determinó cómo los estudiantes visitantes de Cornell interactuarían con sus socios comunitarios. Este cambio resultó tanto intelectual como logísticamente desafiante para el equipo docente de Cornell, ya que exigía replantear lo que significa liderar un programa de estudios en el extranjero y también comunicar este enfoque a los socios administrativos dentro del campus, así como a los estudiantes participantes, quienes estaban acostumbrados a un modelo operativo muy diferente. Sin embargo, fue precisamente esta redistribución de la autoridad y el liderazgo la que generó algunos de los momentos de aprendizaje más significativos tanto para los estudiantes como para el profesorado de Cornell.

Ambas profesoras de la USFQ reflexionaron sobre CHIL como una oportunidad para democratizar el aprendizaje. Como señaló la profesora Ramia antes del inicio del programa: “Vamos a aprender unos de otros, y vamos a tener las mismas oportunidades tanto para los estudiantes estadounidenses como para los estudiantes ecuatorianos en este intercambio.”

Las profesoras contrastaron la horizontalidad de CHIL con experiencias previas en las que Ecuador funcionaba principalmente como un “sitio de aprendizaje” para estudiantes del Norte Global. Como explicó una de ellas:

El programa se construyó conjuntamente; nadie intentó decirle al otro qué hacer o cómo debían ser las cosas. Eso es raro, porque en el pasado siempre se trataba de cómo podíamos servirles en sus programas de estudio, no de crear un intercambio horizontal.

Otro aprendizaje surgió al comparar distintos modelos de vinculación con la comunidad. Durante las visitas institucionales, el profesorado ecuatoriano observó cómo algunas organizaciones comunitarias en Estados Unidos forman parte de grandes coaliciones capaces de influir en políticas públicas, algo menos común en Ecuador, donde las iniciativas locales tienden

a centrarse en atender necesidades inmediatas. La profesora Díaz reflexionó: “Ellos llegan a niveles de incidencia en políticas públicas, incluso cambian políticas públicas. Aquí todavía estamos en el nivel de necesidades básicas no satisfechas.”

Estas diferencias en los modelos de vinculación con la comunidad también generaron reflexión dentro del equipo de Cornell. Observar cómo los estudiantes ecuatorianos integran el Aprendizaje y Servicio sostenido dentro de sus requisitos académicos llevó al equipo a cuestionar críticamente cómo se estructura, y a veces se fragmenta, la participación cívica dentro de las universidades estadounidenses. En Cornell, el aprendizaje basado en la comunidad suele ser optativo y mediado por alianzas institucionales, mientras que en la USFQ está integrado en el currículo y se fundamenta en relaciones directas y de largo plazo. Esta comparación reveló no solo diferentes niveles de institucionalización, sino también distintas filosofías de vinculación con la comunidad.

La profesora Ramia, de la USFQ, también observó esta diferencia: “En Cornell se enfocan mucho en dar a los estudiantes herramientas de ciudadanía, mientras que aquí nos quedamos en ese primer paso de empatizar con las personas.” Al exponer a los estudiantes a ambos modelos, CHIL permitió que tanto estudiantes como docentes examinaran cómo las desigualdades estructurales configuran el desarrollo y la participación cívica de manera comparativa en distintos contextos.

El equipo docente también compartió relatos sobre el impacto emocional del intercambio. La profesora Ficarra, de Cornell, era la miembro más joven del equipo docente interuniversitario y describió haber experimentado un fuerte sentido de apoyo y mentoría por parte de sus colegas de la USFQ, algo que fue posible gracias a CHIL. En un correo electrónico enviado a un colega lo describió así:

Karla y Nascira realmente me han tomado bajo su ala mientras navegamos juntas este nuevo terreno. Estamos tratando de desarrollar este nuevo y ambicioso modelo, y yo estoy intentando entender qué significa esto para identificar las fuentes adecuadas de apoyo dentro del campus. Pero también, a nivel humano, he podido hablar con ellas sobre lo que significa trabajar en educación internacional siendo madre trabajadora con hijos pequeños. Siento que ese tejido de conexión que estamos tratando de construir para nuestros estudiantes a través del programa también lo estoy experimentando yo gracias a su mentoría como parte del equipo docente.

Finalmente, tanto el profesorado de Cornell como el de la USFQ reflexionaron sobre los desafíos logísticos inherentes a la implementación de un nuevo modelo de intercambio. La infraestructura administrativa de la USFQ estaba diseñada principalmente para facilitar la recepción de grupos de estudiantes y profesorado visitantes, ya que la institución ha operado con éxito durante muchos años como proveedor de programas de estudios en el extranjero. En contraste, las oficinas de Cornell estaban mucho menos acostumbradas a recibir grupos de estudiantes visitantes fuera de intercambios semestrales.

La experiencia de gestionar recursos institucionales para apoyar a esta cohorte entrante de estudiantes en un programa de estancia corta puso de manifiesto cómo el objetivo discursivo de aumentar la mutualidad y la reciprocidad en la educación internacional a menudo precede a los cambios estructurales necesarios para hacerlo realidad.

Por ejemplo, como ocurre en muchas universidades estadounidenses, por razones de responsabilidad legal solo los estudiantes, el profesorado y el personal de Cornell pueden utilizar los vehículos institucionales de la universidad. Sin embargo, ese era el medio más económico para transportar a los estudiantes visitantes de la USFQ hacia y desde las visitas a organizaciones comunitarias. Si hubieran sido estudiantes de intercambio semestral, esa afiliación y su estatus oficial de estudiantes habrían eliminado el problema. Asimismo, obtener acceso al comedor universitario u otras instalaciones del campus implicó negociar sistemas que no están diseñados para visitantes de corta duración.

Por el contrario, la infraestructura administrativa de la USFQ está orientada a estudiantes entrantes, y tuvo que adaptarse a un nuevo escenario al gestionar un grupo saliente. Esto puso de relieve una asimetría institucional que va mucho más allá de un solo programa: refleja la arquitectura más amplia de la educación internacional tanto en Estados Unidos como en América Latina, que tiende a privilegiar a Estados Unidos como país emisor, más que como anfitrión, de programas de estudios en el extranjero de estancia corta. La experiencia CHIL permitió visibilizar estas estructuras y, de manera importante, nos brindó la oportunidad de abogar por cambios dentro de nuestras propias instituciones.

7. Implicaciones para la práctica

7.1. Pasar de la retórica a la infraestructura

Replicar CHIL requiere no solo valores compartidos, sino también un compromiso con una gobernanza compartida, una comunicación constante y

una infraestructura institucional capaz de sostener la movilidad internacional recíproca. Este tipo de alianzas equitativas dependen de la responsabilidad colectiva de todos los actores involucrados: profesorado, liderazgo de programas internacionales, estudiantes y socios comunitarios.

El profesorado debe mantenerse flexible y abierto, y debe anticipar lo que implica enseñar de una manera diferente: dar un paso atrás en el diseño y liderazgo de la experiencia internacional de sus propios estudiantes y, al mismo tiempo, asumir la responsabilidad de diseñar una experiencia local para los estudiantes visitantes. No deben subestimar el tiempo y la atención necesarios para que este tipo de intercambio funcione logísticamente y deben estar preparados para actuar como enlace entre sus oficinas de estudios en el extranjero y las instituciones asociadas, de una forma que puede no ser típica del profesorado en un programa tradicional de estudios en el extranjero dirigido por el profesorado visitante.

El liderazgo de programas internacionales debe reconocer que, con frecuencia, la infraestructura administrativa, tanto dentro de su propia unidad como en toda la universidad, no está diseñada para programas como CHIL. Se requieren cambios o, al menos, flexibilidad institucional para operacionalizar los objetivos de reciprocidad y mutualidad en las alianzas de educación internacional. En América Latina y, en general, en el Sur Global, esto implica desarrollar capacidades para enviar estudiantes al extranjero en programas de movilidad internacional de estancia corta; en Estados Unidos, significa desarrollar capacidades similares para recibir programas entrantes. Las políticas institucionales, la gestión de riesgos y los mecanismos de cumplimiento para colaboraciones internacionales deben evolucionar para facilitar el desarrollo e implementación de programas más recíprocos como CHIL.

Los estudiantes deberían ser idealmente seleccionados con cuidado para participar en un programa CHIL, ya que este requiere un compromiso no solo con los requisitos académicos del curso y con los preparativos logísticos del viaje, sino también con la responsabilidad de acoger a estudiantes visitantes. Esto pareció surgir de manera bastante natural entre los estudiantes de la USFQ, pero resultó menos familiar para los estudiantes de Cornell, como probablemente ocurre con muchos estudiantes en Estados Unidos dentro de una cultura predominantemente individualista. Si el idioma de trabajo de CHIL es el inglés, como ocurrió en nuestro caso, lo que implica que uno de los grupos trabaja en una segunda lengua, lo ideal sería que los estudiantes angloparlantes se inscribieran en un curso de idioma complementario. El curso introductorio de español denominado *Spanish jumpstart* ofrecido por el Language Resource Center de Cornell fue útil tanto para exponer a los

estudiantes al idioma como para orientarlos hacia el desafío de trabajar fuera de su lengua materna.

Los socios comunitarios deben estar involucrados desde el inicio como co-diseñadores de la experiencia de las visitas de campo, garantizando que los objetivos del programa se alineen con las prioridades de la comunidad y generen beneficios mutuos. Más importante aún, no deben ser considerados colaboradores ocasionales para grupos internacionales visitantes que rotan cada año, sino socios de largo plazo de la universidad anfitriona. Estas relaciones sostenidas entre universidades y organizaciones comunitarias crean continuidad y permiten que los grupos visitantes se integren a iniciativas existentes en lugar de iniciar proyectos de estancia corta que podrían duplicar esfuerzos o resultar disruptivos. Cuando las universidades anfitrionas mantienen alianzas de varios años con organizaciones comunitarias, cada nueva cohorte de estudiantes contribuye a un proceso de trabajo continuo, fortaleciendo la confianza y ampliando el impacto colectivo.

En última instancia, la reciprocidad sostenible no solo requiere entusiasmo y buena voluntad, sino también políticas, modelos de financiamiento y sistemas administrativos que reconozcan la movilidad híbrida como una forma legítima de vinculación internacional.

7.2. Marcos de política para la movilidad Sur Global-Norte Global

Para crear intercambios de estancia corta verdaderamente inclusivos, tanto los viajes entre el Norte Global y el Sur Global como los viajes entre el Sur Global y el Norte Global deben operar dentro de marcos de política transparentes y equitativos. A nivel institucional, las alianzas CHIL deberían integrarse en acuerdos académicos existentes para garantizar la paridad en la selección de estudiantes, el financiamiento y el reconocimiento de créditos. Esta integración ayuda a normalizar la reciprocidad, convirtiéndola en parte de la práctica estándar de una institución en lugar de una excepción que requiere negociaciones especiales en cada ocasión.

Lograrlo, sin embargo, requiere que las universidades aborden las barreras estructurales que limitan la participación equitativa, particularmente para estudiantes de América Latina y del Sur Global. Las jerarquías de pasaportes, las restricciones de visado y el alto costo de los viajes internacionales continúan excluyendo a muchos estudiantes, especialmente a estudiantes indígenas de América Latina. Superar estas inequidades requiere mecanismos institucionales como fondos dedicados para viajes, procesos administrativos simplificados y estructuras curriculares flexibles que permitan a ambas cohortes participar plenamente, independientemente de su

ciudadanía o capacidad económica. En el contexto estadounidense, integrar CHIL dentro de un curso regular del semestre también reduce los costos adicionales de matrícula que suelen enfrentar los estudiantes que participan en programas internacionales durante periodos intersemestrales, como el verano.

Del mismo modo, resulta crucial el asegurar que la colaboración en sí misma permanezca equilibrada. Como recuerdan Chasi y Hagenmeir (2023), evitar la dominación de las instituciones del Norte en la toma de decisiones y en el financiamiento requiere un diseño intencional. Los acuerdos de colaboración deberían incluir cláusulas explícitas de reciprocidad y mecanismos de corresponsabilidad, de modo que la responsabilidad tanto por el éxito como por los riesgos sea colectiva y no distribuida de manera desigual. Esto contribuye a garantizar que la equidad no sea solo una aspiración retórica, sino una realidad operativa integrada en la infraestructura de la cooperación institucional.

7.3. CHIL como práctica pedagógica inclusiva

Con un diseño cuidadoso, CHIL representa una práctica educativa altamente inclusiva y de alto impacto que profundiza los resultados de aprendizaje global tradicionalmente asociados tanto con COIL, como con los programas de estudios en el extranjero. Al igual que COIL, los estudiantes participan en una colaboración virtual sostenida que fortalece la comprensión intercultural y la resolución compartida de problemas. Al igual que los programas de estudios en el extranjero, ofrece el aprendizaje inmersivo y relacional que solo la presencia física puede proporcionar. Al combinar ambos enfoques, sostenemos que CHIL permite un nivel de conexión y reflexión que ninguno de los dos modelos logra por sí solo.

Una característica definitoria de CHIL es el uso intencional de la dinámica anfitrión-visitante como herramienta pedagógica. En lugar de incentivar a los estudiantes a “sumergirse” en un contexto local o a “ser como un local”, CHIL se centra en lo que significa ser recibido en otra comunidad como una persona externa y, a su vez, acoger a visitantes en la propia comunidad. De esta manera, el acto de acoger puede convertirse en una forma de aprendizaje tan valiosa como viajar, ya que los estudiantes imaginan cómo crear espacios inclusivos para sus pares tanto dentro de sus redes universitarias como en la comunidad.

Consideramos que la estructura dirigida por el profesorado anfitrión amplifica estos efectos. Cuando el profesorado local lidera la interacción con los socios comunitarios, los estudiantes visitantes desarrollan una comprensión más contextualizada del lugar. La continuidad desde la

institución anfitriona garantiza que las relaciones con la comunidad se mantengan a lo largo de distintas cohortes, transformando visitas de estancia corta en contribuciones a alianzas de largo plazo. De esta manera, CHIL no solo amplía el acceso al aprendizaje internacional, sino que también ofrece un modelo más equitativo y sostenible de educación global.

7.4. Investigación en curso y futura sobre resultados comparativos de aprendizaje global

El estudio de caso cualitativo presentado aquí forma parte de una agenda de investigación más amplia que busca evaluar empíricamente el impacto educativo del modelo CHIL. De manera paralela al desarrollo e implementación de nuestro programa piloto, hemos llevado a cabo un estudio comparativo que examina las diferencias en resultados de aprendizaje global entre nuestros dos cursos CHIL, analizados en este estudio de caso, y dos COIL que no incluyeron componentes de movilidad internacional de estancia corta. Utilizamos el Global Engagement Survey (GES) para analizar cómo las experiencias internacionales híbridas influyen en el aprendizaje global en relación con la competencia intercultural, la reflexión crítica y la participación cívica.

Debido a que este estudio complementario se encuentra actualmente en proceso de evaluación por pares, no se presentan aquí resultados específicos. No obstante, mencionamos este trabajo para subrayar que CHIL no es solo una innovación pedagógica, sino también un campo emergente de investigación basada en evidencia. En conjunto, esperamos aportar tanto una caracterización definitoria y descriptiva del modelo CHIL como una evaluación empírica de métodos mixtos orientada a medir el valor añadido que generan los esfuerzos adicionales y el financiamiento que CHIL requiere.

8. Conclusión

CHIL demuestra que una educación internacional equitativa y recíproca es posible cuando las instituciones se comprometen con un liderazgo compartido, un diseño intencional y una colaboración centrada en la comunidad. Originado en Ecuador, CHIL representa una contribución latinoamericana a la educación global al cuestionar los patrones extractivos de movilidad internacional y redefinir lo que puede significar la internacionalización. A través de su estructura híbrida, CHIL combina la accesibilidad del intercambio virtual con el poder transformador de la movilidad internacional de estancia corta y recíproca. De este modo, crea espacios para que estudiantes tanto del Norte Global como del Sur Global

actúen simultáneamente como anfitriones y visitantes, aprendices y docentes, dentro de un proceso continuo de aprendizaje mutuo.

Aprobación ética

Toda la recolección de datos se llevó a cabo bajo la aprobación del Comité de Ética de la Investigación, (Institutional Review Board, IRB por sus siglas en inglés) tanto en Cornell como en la USFQ, obteniendo el consentimiento informado de todos los participantes.

Referencias

- Andreotti, V. O. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE.
- European Commission. (2024). *Erasmus+ Programme Guide 2024* (incl. Blended Intensive Programmes). <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide>
- Hackett, S., Purvis, A., Deeley, S. J., Goulao, M. de F., & Pereira, M. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 12. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00364-0>
- Institute of International Education. (2023). *Open Doors 2023: Report on International Educational Exchange* (incl. Fast Facts). https://opendoorsdata.org/fact_sheets/fast-facts/IIE_Open_Doors+2IIE_Open_Doors+2
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *Language Learning & Technology*, 20(3), 1–9.
- Reynolds, N. P., Lough, B. J., & Hartman, E. (2021). *The Global Engagement Survey: A multidimensional assessment of global learning*. ResearchGate.
- Stein, S. (2021). Critical internationalization studies at an impasse: Making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1771–1784. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>
- Vahed, A., & Rodriguez, K. (2020). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 596–605. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331>
- Chasi, S., & Hagenmeier, C. (2023, September 12). Remapping international partnerships. *EAIE Blog*. https://www.eaie.org/blog/remapping-international-partnerships.html_eaie.org

Biografía

Julie Ficarra es Profesora Asociada de Enseñanza en la Escuela de Políticas Públicas Jeb E. Brooks de la Universidad de Cornell, donde su trabajo se centra en la educación internacional, la participación comunitaria, la migración, la ciudadanía global y la ética del intercambio intercultural. Desde 2010, ha apoyado programas de estudios en el extranjero e intercambio virtual en varias universidades de los Estados Unidos. Tiene un doctorado en Fundamentos Culturales de la Educación por la Universidad de Syracuse y una maestría en Política de Educación Internacional por Harvard.

Karla Díaz es la directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) y profesora del programa de Educación del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Con más de 20 años de experiencia docente, se especializa en aprendizaje y servicio y educación para adultos. Es doctora en Educación y tiene una maestría en Trabajo Social con especialización en desarrollo comunitario. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje y servicio, la participación comunitaria, COIL, CHIL, el aprendizaje de adultos y la transferencia del aprendizaje.

Nascira Ramia es profesora de Educación en la Universidad San Francisco de Quito, Ecuador. Con 30 años de experiencia profesional, ha contribuido a iniciativas internacionales de investigación y política educativa. Fue miembro del directorio de la International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement y ha trabajado como experta en Educación en Ciencias para PISA-D y PISA 2025. Sus intereses incluyen STEM+, desarrollo socioemocional, cívico y moral, aprendizaje-servicio e innovación en educación superior.

Sol Palacios es educadora con formación académica en Antropología por la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), tiene una maestría en Educación para la Justicia Social por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Coordina el Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ, donde lidera iniciativas de investigación, internacionalización y participación comunitaria. Su experiencia docente incluye el curso obligatorio de Aprendizaje y Servicio de la USFQ, que integra la reflexión crítica sobre las desigualdades sociales con 85 horas de servicio directo.