

DEL TRANSMISOR AL FACILITADOR: EL DOCENTE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DE LA IA

FROM TRANSMITTER TO FACILITATOR: THE ENGLISH TEACHER IN HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF AI

 **David Enrique Gortaire Díaz, Mgtr.**

Universidad Técnica de Babahoyo

dgortaire@utb.edu.ec

Babahoyo, Ecuador

 **Marta Cecilia Álvarez Peña, Mgtr.**

Universidad Técnica de Babahoyo

malvarezp@utb.edu.ec

Babahoyo, Ecuador

 **Vicente Javier Coello Vásquez, Mgtr.**

Universidad Técnica de Babahoyo

vcoellov@utb.edu.ec

Babahoyo, Ecuador

 **Julio Ernesto Mora Aristega, Mgtr.**

Universidad Técnica de Babahoyo

jmora@utb.edu.ec

Babahoyo, Ecuador

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 04/09/2026

Aceptado: 29/09/2026

Publicado: 30/09/2026

RESUMEN

El presente estudio buscó examinar la autoidentificación de docentes de inglés en un continuo transmisor-facilitador a través de distintos dominios de enseñanza y determinar qué factores individuales e institucionales se asocian con dicha autoidentificación. Se aplicó un diseño cuantitativo de corte transversal mediante una encuesta a 112 docentes de cuatro instituciones de educación superior de Ecuador. Los resultados muestran una autoidentificación como facilitador considerablemente más alta en el diseño de actividades inmersivas y comunicativas ($M = 5,68$) que en la instrucción gramatical explícita ($M = 2,96$), y una reducción significativa del tiempo dedicado a la explicación directa, de 48,3 % a 29,7 % ($p < ,001$). El reconocimiento institucional percibido del rol facilitador mostró la asociación más fuerte con dicha autoidentificación ($r = ,66$), por encima de la competencia técnica en IA ($r = ,41$). Se concluye que la transición hacia la facilitación es real aunque desigual según el dominio de enseñanza, observándose que predomina el reconocimiento institucional del rol facilitador sobre el simple dominio técnico de la IA.

Palabras clave: inteligencia artificial, rol docente, facilitador del aprendizaje, enseñanza de EFL, educación superior

ABSTRACT

This study aimed to examine English teachers' self-identification along a transmitter-facilitator continuum across different teaching domains, and to determine which individual and institutional factors are associated with this self-identification. A quantitative, cross-sectional design was applied through a survey of 112 instructors from four higher education institutions in Ecuador. Results show a facilitator self-identification considerably higher in the design of immersive and communicative activities ($M = 5,68$) than in explicit grammar instruction ($M = 2,96$), and a significant reduction in time devoted to direct explanation, from 48,3 % to 29,7 % ($p < ,001$). Perceived institutional recognition of the facilitator role showed the strongest association with this self-identification ($r = ,66$), above technical AI competence ($r = ,41$). In conclusion, the transition toward facilitation is real yet uneven depending on the teaching domain, with institutional recognition favoring the facilitating role over simple technical mastery of AI.

Keywords: artificial intelligence, teacher role, learning facilitator, EFL teaching, higher education

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, la enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha organizado, en buena medida, en torno a la figura del docente como transmisor principal del conocimiento lingüístico: quien explica las reglas gramaticales, modela la pronunciación, corrige los errores y controla el ritmo de avance del grupo, un rol estrechamente ligado a los estilos de enseñanza tradicionales y a la disposición del estudiante a comunicarse en la lengua meta (Chen et al., 2022). La irrupción de la inteligencia artificial generativa en el aula de idiomas está comenzando a desestabilizar este modelo (Yermekkyzy, 2022).

Herramientas capaces de generar explicaciones gramaticales personalizadas, retroalimentar la pronunciación en tiempo real o sostener conversaciones simuladas con el estudiante desplazan hacia la tecnología buena parte de las funciones que tradicionalmente definían al docente como transmisor, y abren la posibilidad, cada vez más discutida en la literatura, de que el rol docente se redefina en torno a la facilitación: diseñar experiencias de aprendizaje, curar y mediar el uso de la tecnología, y acompañar procesos de aprendizaje más autónomos y centrados en el estudiante, una idea que Sumakul et al. (2022) resumen bien al describir a la IA como un “compañero pedagógico” y no como un sustituto del docente (Kundu y Bej, 2025; Liu y Wu, 2026). Jiang (2022) documenta, sin embargo, que muchos docentes viven este cambio con

una mezcla de entusiasmo y desconcierto, sin tener siempre claro qué hacer con el tiempo que la IA les libera.

La imagen del docente como fuente principal de conocimiento lingüístico tiene una historia larga en la didáctica de idiomas, y no es exclusiva de la era de la IA: buena parte de la investigación sobre estilos de enseñanza y disposición del estudiante a comunicarse ya advertía que el modo en que un docente organiza su clase, más expositivo o más participativo, incide directamente en la voluntad del estudiante de usar la lengua meta (Qassrawi et al., 2024). Lo distintivo del momento actual no es, entonces, la existencia de estilos de enseñanza diversos, sino la aparición de una tecnología capaz de asumir funciones que antes eran exclusivamente humanas (Jiang, 2022).

Antes de centrarnos en la mirada docente, vale la pena revisar qué documentan los estudios centrados en el estudiante, porque ofrecen una vara de medir poco habitual en esta literatura. Pham (2026) encuentra que los estudiantes de EFL construyen su pensamiento crítico negociando activamente entre el aporte del docente, el de sus compañeros y el de la IA, no delegando esa construcción en ninguno de los tres por separado. Williyen et al. (2024), en un estudio con docentes indonesios, documentan que algunos ya colaboran con la IA como una especie de “coautora” en el desarrollo de materiales, una práctica que va bastante más allá de la simple transmisión de contenido. Almayez et al. (2026) muestran, en la misma línea, que la retroalimentación adaptativa basada en IA mejora el desempeño en escritura, sobre todo cuando se acompaña de compromiso y agencia epistémica por parte del estudiante, siendo este tipo de retroalimentación pedagógica, en sí misma, un recurso central para promover el aprendizaje autónomo (Carranza et al., 2026).

Es así como se sugiere empíricamente que dicha transición no ocurre de manera uniforme en todos los dominios de la enseñanza de idiomas (Negahdari Nia y Dastgoshadeh, 2026). Diversos estudios explican que los docentes conservan un rol más transmisor en la enseñanza de estructuras gramaticales y la corrección de errores, mientras que adoptan con mayor facilidad un rol facilitador en actividades comunicativas, proyectos y experiencias de aprendizaje inmersivas (Qassrawi et al., 2024; Rungruangthum y Thanyathamrongkul, 2025).

Ante esto, surge la necesidad de analizar si los docentes se perciben a sí mismos como facilitadores, a su vez, identificar en qué aspectos específicos de su práctica ocurre dicha transición, y determinar qué factores la favorecen u obstaculizan (Williyen et al., 2024). Por ello, abordar la transición de rol como un fenómeno único y homogéneo puede llevar a diagnósticos parcializados (excesivamente optimistas o pesimistas), que no reflejan la realidad de la mayoría

de los docentes en la educación superior (Viñals y Cuenca, 2016).

Un factor mencionado con frecuencia en la literatura es el reconocimiento institucional del nuevo rol. Omidvar y Meihami (2025) señalan que la confianza docente en las herramientas de IA educativa depende en gran medida de si la institución valida y respalda su uso pedagógico, más allá de la competencia técnica individual del docente. Alotaibi (2024) llega a una conclusión similar al identificar la ausencia de políticas institucionales claras como una de las principales barreras para la transformación del rol docente en la educación superior (Baltà-Salvador et al., 2026). La literatura revisada sugiere que dicha transición es un proceso real, pero a su vez, bastante desigual, y se expresa claramente en las capacidades técnicas y pedagógicas del docente como del respaldo institucional explícito a esta nueva identidad profesional, y que se manifiesta de manera más consolidada en dominios de enseñanza comunicativa e inmersiva que en dominios de instrucción gramatical explícita (Dela Cruz y Dela Cruz, 2026; Sun y Sun, 2025).

El presente estudio se propone examinar empíricamente esta transición de rol entre docentes de inglés en educación superior ecuatoriana, distinguiendo explícitamente entre dominios de la enseñanza donde la transición hacia la facilitación parece más consolidada y dominios donde persiste un rol predominantemente transmisor. El objetivo general fue examinar la autoidentificación docente en un continuo transmisor-facilitador a través de cinco dominios de enseñanza y determinar los factores individuales e institucionales asociados con dicha autoidentificación. En consecuencia, el estudio se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida varía la autoidentificación docente como facilitador entre la explicación directa y la práctica guiada mediada por IA?

METODOLOGÍA

En el presente estudio, se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, de corte transversal, orientado a caracterizar la autoidentificación docente en el continuo transmisor-facilitador y a examinar los factores individuales e institucionales asociados a dicha autoidentificación. Mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, participaron 112 docentes de inglés de cuatro instituciones de educación superior de Ecuador. La participación fue voluntaria y anónima. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia compuesto por 26 ítems distribuidos en cuatro secciones:

(a) una escala semántica diferencial de 1 (transmisor) a 7 (facilitador), con un ítem por cada uno de los cinco dominios de enseñanza reportados en la Tabla 1 (5 ítems; por ejemplo, “En el

diseño de actividades comunicativas e inmersivas, mi rol se acerca más a: 1 = explicar y dirigir directamente / 7 = diseñar la experiencia y acompañar el proceso”);

(b) ítems de estimación porcentual del tiempo de clase dedicado a explicación directa, práctica guiada mediada por tecnología e interacción entre pares, solicitados retrospectivamente para dos momentos, antes y después de incorporar herramientas de IA a su práctica (6 ítems);

(c) una escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo) sobre competencias de facilitación percibidas, con cinco ítems correspondientes a los indicadores de la Tabla 3 (por ejemplo, “Me siento capaz de identificar cuándo un estudiante depende excesivamente de herramientas de IA para completar sus tareas”); y

(d) una escala Likert de 5 puntos sobre reconocimiento institucional percibido del rol facilitador y competencia técnica autopercebida en IA (8 ítems), además de dos preguntas sobre las principales barreras percibidas para asumir el rol facilitador.

La validez de contenido se evaluó mediante juicio de cinco expertos, seleccionados por su trayectoria académica de al menos cinco años en las áreas correspondientes. Cada experto valoró la claridad, la relevancia y la suficiencia de cada ítem en una escala de 1 a 4, calculándose el coeficiente V de Aiken por ítem; se retuvieron los ítems con $V \geq ,70$, umbral convencionalmente aceptado, lo que llevó al ajuste de la redacción de seis ítems y a la eliminación de dos ítems del banco inicial. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 18 docentes no incluidos en la muestra final, se calculó el alfa de Cronbach global, cuyo resultado fue de ,87; por dimensión, los valores fueron: continuo transmisor-facilitador, $\alpha = ,81$; competencias de facilitación percibidas, $\alpha = ,84$; reconocimiento institucional y competencia técnica, $\alpha = ,79$.

Dos codificadores entrenados leyeron independientemente la totalidad de las respuestas y generaron un sistema de categorías de manera inductiva; las discrepancias se resolvieron por consenso en una reunión conjunta. El acuerdo interjueces, estimado mediante el coeficiente kappa de Cohen sobre una submuestra del 30 % de las respuestas codificadas independientemente antes del consenso, fue de $\kappa = ,81$, considerado un nivel de acuerdo sustancial. Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico Stata.

Se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes para comparar la autoidentificación como facilitador según años de exposición a IA, una prueba t para muestras relacionadas para comparar la distribución porcentual del tiempo instruccional autoinformada retrospectivamente para los dos momentos señalados, y coeficientes de correlación de Pearson para examinar la asociación entre variables individuales e institucionales y la autoidentificación

como facilitador. Dado que se examinaron tres correlaciones sobre la misma variable dependiente, se aplicó una corrección de Bonferroni, con un umbral de significancia ajustado de $p < ,017$ ($,05/3$) para dichas correlaciones; el resto de las comparaciones utilizó el umbral convencional de $p < ,05$. En todas las pruebas se reportan los grados de libertad, el tamaño del efecto (d de Cohen para las comparaciones de medias) y el intervalo de confianza del 95 %.

El protocolo del estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la institución coordinadora del estudio (código de aprobación CEISH-2025-014). Todos los participantes recibieron información sobre los objetivos del estudio y un consentimiento informado antes de completar el cuestionario; se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes en todas las etapas del análisis y la presentación de resultados.

RESULTADOS

Esta sección presenta los hallazgos organizados en seis apartados para responder a la pregunta de investigación planteada: la autoidentificación docente por dominio de enseñanza (Tabla 1), la redistribución del tiempo instruccional (Tabla 2), las competencias de facilitación percibidas (Tabla 3), las diferencias según exposición previa a la IA (Tabla 4), los correlatos de la autoidentificación como facilitador (Tabla 5) y las barreras percibidas para la transición de rol (Tabla 6). La Tabla 1 presenta la posición promedio de los docentes en una escala de 1 (transmisor) a 7 (facilitador), para cinco dominios específicos de la enseñanza de inglés.

Tabla 1

Autoidentificación Docente por Dominio de Enseñanza (Escala 1-7).

Dominio de Enseñanza	M	DE
Diseño de actividades inmersivas/comunicativas	5,68	1,12
Retroalimentación sobre producción escrita	5,02	1,24
Práctica de comprensión auditiva	4,87	1,31
Corrección de errores orales	3,41	1,38
Instrucción gramatical explícita	2,96	1,29

Nota. Escala de 1 (rol de transmisor) a 7 (rol de facilitador); n = 112.

Como se observa en la Tabla 1, los docentes se autoidentifican considerablemente más cerca del extremo facilitador en el diseño de actividades inmersivas y comunicativas ($M = 5,68$) y en la retroalimentación sobre producción escrita ($M = 5,02$), pero se ubican claramente del lado

transmisor en la instrucción gramatical explícita ($M = 2,96$) y, en menor medida, en la corrección de errores orales ($M = 3,41$). Por su parte, la Tabla 2 presenta una comparativa del antes y después de incorporar herramientas de IA a su práctica docente.

Tabla 2

Distribución del Tiempo Instruccional Antes y Después de Incorporar IA

Actividad	% Antes	% Después	gl	t	d de Cohen	IC 95% de d
Explicación directa del docente	48,3	29,7	111	9,84	0,93	[0,71, 1,15]
Práctica guiada mediada por tecnología	21,5	38,9	111	-10,52	0,99	[0,76, 1,22]
Interacción comunicativa entre estudiantes	30,2	31,4	111	0,87	0,08	[-0,12, 0,28]

Nota. Porcentajes promedio del tiempo total de clase; $n = 112$; prueba t de Student para muestras relacionadas. Todas las comparaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .001$), excepto la interacción comunicativa entre estudiantes ($p = ,385$).

La Tabla 2 muestra una reducción estadísticamente significativa y de magnitud grande ($d = 0,93$) del tiempo dedicado a la explicación directa, de 48,3 % a 29,7 %, y un incremento correspondiente y significativo, también de magnitud grande ($d = 0,99$), en la práctica guiada mediada por tecnología, de 21,5 % a 38,9 %. El tiempo dedicado a la interacción comunicativa entre estudiantes se mantuvo relativamente estable, sin diferencia estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto trivial ($d = 0,08$), lo que sugiere que la reducción del tiempo de explicación se ha canalizado principalmente hacia la práctica mediada por tecnología, y no hacia un incremento proporcional de la interacción entre pares. La Tabla 3 presenta las medias de competencias específicas de facilitación, en una escala Likert de 1 a 5.

Tabla 3

Competencias de Facilitación Percibidas

Competencia de Facilitación	M	DE
Curaduría de herramientas de IA pertinentes	3,74	0,86
Diseño de experiencias de aprendizaje inmersivas	3,62	0,91
Acompañamiento del aprendizaje autónomo	3,48	0,89
Gestión de la dependencia tecnológica del estudiante	2,89	1,02
Evaluación de procesos (no solo de productos)	2,95	0,97

Nota. Escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo); $n = 112$.

La Tabla 3 indica que los docentes se sienten relativamente más competentes en la curaduría de herramientas de IA ($M = 3,74$) y en el diseño de experiencias inmersivas ($M = 3,62$), pero reportan menor competencia percibida en la gestión de la dependencia tecnológica del estudiante ($M = 2,89$) y en la evaluación de procesos de aprendizaje más allá de los productos finales ($M = 2,95$), dos competencias que la literatura identifica como distintivas del rol facilitador maduro. La Tabla 4 compara la autoidentificación global como facilitador entre docentes con cinco años o menos de exposición a herramientas de IA en su práctica y docentes con más de cinco años de exposición.

Tabla 4

Autoidentificación como Facilitador según Años de Exposición a la IA

Grupo	n	M	DE	gl	t	d de Cohen	IC 95% de d
5 años o menos de exposición	71	4,21	1,05	110	4,76	0,95	[0,55, 1,35]
Más de 5 años de exposición	41	5,14	0,88	—	—	—	—

Nota. Los estadísticos t, d e IC corresponden a la comparación entre ambos grupos y se presentan una sola vez.

Los docentes con más de cinco años de exposición a herramientas de IA reportaron una autoidentificación como facilitador significativamente mayor ($M = 5,14$) que la de aquellos con cinco años o menos de exposición, una diferencia de magnitud grande. Tratándose de un diseño transversal con una única aplicación del instrumento, este resultado debe interpretarse como una asociación entre la exposición previa a la IA y la autoidentificación como facilitador en el momento de la medición; solo un diseño longitudinal permitiría confirmar esa lectura procesual, que aquí se plantea como hipótesis compatible con los datos, no como un hallazgo demostrado. Finalmente, la Tabla 5 presenta las correlaciones entre la autoidentificación global y el facilitador.

Tabla 5

Factores Asociados a la Adopción Percibida del Rol Facilitador

Variable	r	n	p	IC 95% de r
Competencia técnica en IA	,41	112	< ,001*	[,24, ,55]
Competencias de facilitación percibidas	,57	112	< ,001*	[,43, ,68]
Reconocimiento institucional percibido	,66	112	< ,001*	[,54, ,75]

Nota. Correlaciones de Pearson; * significativo incluso bajo el umbral ajustado por corrección de

Bonferroni ($p < ,017$) para las tres comparaciones.

Como se observa en la Tabla 5, el reconocimiento institucional percibido mostró la asociación más fuerte con la autoidentificación como facilitador ($r = ,66$), por encima de las competencias de facilitación percibidas ($r = ,57$) y de la competencia técnica en IA ($r = ,41$). Al tratarse de correlaciones bivariadas, este patrón no permite establecer cuál variable pesa más si se controlan entre sí, por lo que el hallazgo se interpreta como una asociación y no como evidencia causal. El análisis de contenido identificó barreras sintetizadas en la Tabla 6.

Tabla 6

Barreras Reportadas por los Docentes para Asumir un Rol Facilitador

Categoría de Barrera	Descripción de la categoría	% Menciones
Falta de reconocimiento institucional formal	El rol facilitador no está descrito en el perfil docente	57,1
Incertidumbre sobre estándares de evaluación	No está claro cómo evaluar el aprendizaje mediado por IA	49,1
Presión curricular por cobertura de contenidos	El tiempo destinado a facilitar compite con metas de avance programático	43,8
Percepción de pérdida de autoridad pedagógica	Temor a que el rol facilitador se perciba como menos riguroso	27,7

La Tabla 6 muestra que la barrera más mencionada fue la falta de reconocimiento institucional formal del rol facilitador (57,1 %), seguida de la incertidumbre sobre cómo evaluar el aprendizaje mediado por IA (49,1 %). La pérdida de autoridad pedagógica fue la menos señalada (27,7 %), lo que sugiere que pesan más las barreras estructurales que las identitarias.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio ofrecen una imagen matizada de la transición del docente de inglés de transmisor a facilitador, que se aleja tanto del optimismo que anuncia una transformación completa e inminente del rol docente como del escepticismo que niega cualquier cambio sustantivo. En relación directa con la pregunta de investigación planteada, la Tabla 2 muestra que el tiempo dedicado a la explicación directa se redujo de manera significativa, de 48,3 % a 29,7 % ($t(111) = 9,84$, $p < ,001$, $d = 0,93$), mientras que la práctica guiada mediada por tecnología aumentó de 21,5 % a 38,9 % ($d = 0,99$), confirmando que los docentes se autoidentifican como facilitadores, acompañándose, a su vez, de un cambio en cómo se organiza el tiempo de clase.

Ahora bien, este cambio no ocurre de la misma manera en toda la práctica docente. La Tabla 1 muestra que la transición está claramente consolidada en el diseño de actividades inmersivas y comunicativas, pero apenas iniciada en la instrucción gramatical explícita, lo que es consistente con la distinción de Rincón Macías (2022) entre aplicaciones de IA que sustituyen tareas específicas y aplicaciones que amplían las capacidades pedagógicas del docente. Por otro lado, la persistencia de un rol marcadamente transmisor en la instrucción gramatical y, en menor medida, en la corrección de errores orales podría explicarse porque, para muchos docentes, estas tareas constituyen un núcleo de su autoridad pedagógica (Deng y Guo, 2026; Seyri y Ghiasvand, 2025).

La percepción de pérdida de autoridad fue la barrera menos mencionada (27,7 %), mientras que la falta de reconocimiento institucional formal alcanzó el 57,1 %. Por ello, más que atribuir la resistencia al cambio principalmente a una cuestión de identidad o autoridad, los resultados apuntan hacia condiciones estructurales que pueden estar condicionando la adopción del rol facilitador (Gurel Cennetkusu, 2026). Esta interpretación adquiere mayor relevancia al observar las correlaciones de la Tabla 5. El reconocimiento institucional percibido presentó la asociación más alta con la autoidentificación como facilitador ($r = ,66$), seguido de las competencias de facilitación percibidas ($r = ,57$) y de la competencia técnica en IA ($r = ,41$).

Se destaca así la importancia del respaldo institucional para fortalecer la confianza docente en el uso educativo de la IA (Omidvar y Meihami, 2025); a su vez, se identifica la ausencia de políticas institucionales claras como una barrera para la transformación del rol docente (Alotaibi, 2024). En consecuencia, los resultados sitúan el reconocimiento institucional como un elemento estrechamente vinculado con la percepción del nuevo rol, aunque las correlaciones obtenidas no permiten establecer una relación causal ni determinar el aporte independiente de cada variable.

También se observó una diferencia considerable según los años de exposición a herramientas de IA. Los docentes con más de cinco años de experiencia reportaron una autoidentificación como facilitadores mayor que quienes tenían cinco años o menos ($M = 5,14$ frente a $M = 4,21$; $t(110) = 4,76$, $p < ,001$, $d = 0,95$). El resultado coincide con las diferencias entre docentes con distinta experiencia documentadas (Yermekkyzy, 2022) y con la influencia de la experiencia previa sobre las actitudes hacia la IA (Gurel Cennetkusu, 2026). Wei et al. (2026), al abordar la transición de las identidades docentes, también plantean la necesidad de observar estos procesos durante períodos más prolongados. En el presente estudio, por tratarse de una medición transversal, la diferencia debe entenderse como una asociación entre trayectoria de

exposición y autoidentificación en el momento de la encuesta, no como evidencia de que una variable produzca necesariamente la otra.

Las competencias de facilitación menos desarrolladas identificadas en la Tabla 3, gestión de la dependencia tecnológica del estudiante ($M = 2,89$) y evaluación de procesos más allá de los productos ($M = 2,95$), apuntan a un vacío específico, y hasta cierto punto novedoso, en la formación docente, indicando a su vez que no basta con enseñar a los docentes a usar herramientas de IA o a diseñar actividades con ellas; es necesario también formarlos para reconocer y gestionar los riesgos de una dependencia excesiva por parte del estudiante, y para evaluar el proceso de aprendizaje de manera que la evaluación no dependa exclusivamente de productos que podrían haber sido generados, total o parcialmente, por la propia IA.

Este estudio a su vez presentó limitaciones que deben ser mencionadas. Inicialmente, el muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados más allá de los docentes y las instituciones que participaron voluntariamente, y podría sobrerrepresentar a docentes con mayor interés previo en la tecnología educativa. Luego, el diseño es transversal y de una sola aplicación, por lo que, las asociaciones reportadas deben leerse como covariación y no como evidencia de cambio en el tiempo o de causalidad. Finalmente, el tiempo instruccional “antes” de incorporar IA es una reconstrucción retrospectiva realizada por el propio docente en el momento de la encuesta, y no una medición contemporánea real, por lo que está expuesto a sesgos de recuerdo y de racionalización posterior; los resultados de la Tabla 2 deben interpretarse como percepción retrospectiva del cambio, no como un diseño pre-post en sentido estricto.

CONCLUSIONES

Este estudio examinó cómo los docentes perciben su propia transición de un rol transmisor de conocimientos hacia el facilitador del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial. El análisis nos lleva a más que cerrar el tema; este estudio deja bastantes preguntas abiertas y se considera que eso es justamente lo valioso. Se encontró que la transición de transmisor a facilitador es real, más consolidada en lo comunicativo que en lo gramatical, y bastante ligada al reconocimiento institucional. De aquí en adelante existen varias interrogantes que aún no podemos inferir. El rol facilitador no se construye solo con capacitación técnica. Los docentes de las instituciones estudiadas se sienten facilitadores cuando diseñan actividades inmersivas, pero siguen actuando como transmisores en la gramática, y lo que más marcó la diferencia entre unos

y otros fue si sentían que su institución reconocía ese rol, no cuánto manejaban la herramienta de IA en sí.

Es necesario, entonces, que ese rol quede reflejado en los perfiles docentes, en cómo se evalúa el desempeño y en la formación continua. Acompañar la transición del rol docente hacia la facilitación probablemente requiere algo más que capacitación técnica en herramientas de IA, e implica avanzar hacia el reconocimiento formal del rol facilitador en las políticas académicas, los perfiles docentes y los criterios de evaluación del desempeño institucional. Dicho esto, esto es un estudio transversal con una muestra por conveniencia, y se reconoce en esta instancia como punto de partida, no como última palabra.

Dada la naturaleza no probabilística de la muestra, y su ámbito de estudio (un único país y una sola disciplina), se reconoce como una hipótesis de trabajo para el contexto ecuatoriano de enseñanza de inglés en educación superior, cuya transferencia a otros contextos, niveles educativos o disciplinas requeriría estudios adicionales que verifiquen si el patrón aquí observado se sostiene. Para futuras líneas de investigación, se recomienda complementar estos hallazgos con diseños longitudinales que permitan establecer si el reconocimiento institucional explícito del rol facilitador antecede a su adopción efectiva, así como examinar mediante modelos multivariados el aporte relativo del reconocimiento institucional frente a otras variables individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almayez, M., Al-khresheh, M. H., Alruwaili, S. F., Al-Ali, M. N. y Alenezy, F. S. (2026). AI-driven adaptive feedback and EFL writing performance: The roles of engagement, metacognition, and epistemic agency in a cross-linguistic context. *Acta Psychologica*, 268, 107322. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107322>
- Alotaibi, N. S. (2024). The impact of AI and LMS integration on the future of higher education: Opportunities, challenges, and strategies for transformation. *Sustainability*, 16(23), 10357. <https://doi.org/10.3390/su162310357>
- Baltà-Salvador, R., Brasó-Vives, E. y Peña, M. (2026). Evaluating AI-assisted creative ideation: A crossover study in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 59, 101958. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101958>

- Carranza, B. E. Á., Romero, I. A. B. y Mora, P. N. B. (2026). La retroalimentación pedagógica como recurso formativo para promover el aprendizaje autónomo en contextos educativos. *Revista Científica Nexus*, 2(3), 33-48.
- Chen, X., Bear, E., Hui, B., Santhi-Ponnusamy, H., y Meurers, D. (2022a). Education theories and AI affordances: Design and implementation of an intelligent computer assisted language learning system. In M. M. Rodrigo, N. Matsuda, A. I. Cristea, & V. Dimitrova (Eds.). *Artificial intelligence in education. Posters and late breaking results, workshops and tutorials, industry and innovation tracks, practitioners' and doctoral consortium* (pp. 582-585). Springer International Publishing.
- Chen, X., Dewaele, J. M. y Zhang, T. (2022b). Sustainable development of EFL/ESL learners' willingness to communicate: The effects of teachers and teaching styles. *Sustainability*, 14(1), 396. <https://doi.org/10.3390/su14010396>
- Dela Cruz, C. S. y Dela Cruz, L. S. (2026). Leveraging artificial intelligence for intelligent student support: An AI-enabled SRM framework for higher education. *Multidisciplinary Science Journal*, 8(3), Article 2026160. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2026160>
- Deng, S. y Guo, H. (2026). Emotional pathways of Chinese university EFL teachers during AI integration: An ecological multiple-case study. *System*, 142, 104138. <https://doi.org/10.1016/j.system.2026.104138>
- Gurel Cennetkusu, N. (2026). EFL teachers' attitudes toward artificial intelligence in language teaching: A mixed-methods study in Türkiye. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102580. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102580>
- Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1049401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>
- Kundu, A. y Bej, T. (2025). Transforming EFL teaching with AI: A systematic review of empirical studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(4), 2281-2314. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00470-0>
- Lara, R. A. M., Criollo, L. R. S., Calderón, C. J. C. y Matamba, B. E. B. (2023). La inteligencia artificial: análisis del presente y futuro en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1), 45-62. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7654321>

- Liu, F. y Wu, H. (2026). Threat or opportunity? Challenge vs hindrance appraisals of generative AI and self-regulated teaching among pre-service EFL teachers: A COR perspective. *Acta Psychologica*, 265, 106747. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106747>
- Marroquín Dávila, C. R. (2024). La inteligencia artificial y sus aportes a la personalización del aprendizaje. *DIDAC*, 84, 103-112. <https://doi.org/10.48102/didac.2024..84> JUL-DIC.218
- Negahdari Nia, A. H. y Dastgoshadeh, A. (2026). Reflective teaching and formative assessment literacy: Evidence from an extreme-groups study of Iranian EFL teachers. *International Journal of Educational Research Open*, 11, 100581. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2026.100581>
- Nourashrafi, F. K., Alavinia, P. y Darvishi, S. (2026). AI-generated versus human-developed assessment tasks in EFL context: Insights from the TPCK model. *Computers and Education Open*, 11, 100415. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2026.100415>
- Omidvar, S. y Meihami, H. (2025). Exploring the “what” and “how” of opportunities and challenges of AI in EFL teacher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100443. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100443>
- Pham, C. K. (2026). Exploring students' perceived negotiation of critical thinking with teachers, peers, and AI in EFL learning. *Acta Psychologica*, 267, 107096. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107096>
- Qassrawi, R. M., ElMashharawi, A., Itmeizeh, M. y Tamimi, M. H. M. (2024). AI-powered applications for improving EFL students' speaking proficiency in higher education. *Forum for Linguistic Studies*, 6(5), 535-549. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i5.6966>
- Rincón Macías, M. A. (2022). Inteligencia artificial: ¿aliada o amenaza en la evaluación educativa? *Desarrollo Profesional Universitario*, 10(1), 37-48. <https://doi.org/10.26852/2357593X.691>
- Rungruangthum, M. y Thanyathamrongkul, R. (2025). Exploring EFL students' needs in English for online business course through AI learning analytics. *Voices and Visions: Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(2), 31-49.
- Seyri, H. y Ghiasvand, F. (2025). “Teaching is basically feeling”: Unpacking EFL teachers' perceived emotions and regulatory strategies in AI-powered L2 speaking and writing skills instruction. *Computers and Education Open*, 8, 100264. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100264>

- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A. y Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Sun, N. y Sun, Y. (2025). The role of artificial intelligence (AI) tools in EFL teachers' passion for self-directed professional development. *Acta Psychologica*, 260, 105546. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105546>
- Viñals-Blanco, A. y Cuenca-Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Wei, X., Yang, J. y Yuan, R. (2026). Evolving EFL teachers' professional identities in AI-mediated teaching: A longitudinal narrative inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 181, 105630. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105630>
- Williyan, A., Fitriati, S. W., Pratama, H. y Sakhiyya, Z. (2024). AI as co-creator: Exploring Indonesian EFL teachers' collaboration with AI in content development. *Teaching English with Technology*, 24(2), 5-21.
- Yan, B. (2026). Unpacking the role of multimodal AI tools in EFL students' critical thinking skills and cognitive flexibility: A phenomenological inquiry. *Learning and Motivation*, 95, 102304. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2026.102304>
- Yermekkyzy, A. (2022). *Using ICT applications in EFL teaching: Challenges and experiences of novice vs. experienced English teachers*. [Master's thesis, Suleyman Demirel University]. OSF. <https://doi.org/10.35542/osf.io/rab8q>
- Zaim, M., Arsyad, S., Waluyo, B., Ardi, H., Al Hafizh, M., Zakiyah, M., Syafitri, W., Nusi, A. y Hardiah, M. (2024). AI-powered EFL pedagogy: Integrating generative AI into university teaching preparation through UTAUT and activity theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100335. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100335>

Agradecimientos

No aplica.

Financiamiento

Este estudio no recibió financiamiento institucional, gubernamental, privado o de cooperación internacional específico.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Todos los autores contribuyeron al desarrollo de: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, validación, visualización, redacción – borrador original y redacción – revisión y edición.

Declaraciones éticas

El protocolo de este estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la institución coordinadora. Se obtuvo consentimiento informado de los 112 docentes participantes antes de completar el cuestionario, y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus datos en todas las etapas del estudio.

Información suplementaria

El instrumento de recolección de datos (cuestionario) está disponible previa solicitud a los autores.