

## *Evolución del conocimiento en investigación educativa: Revisión sistemática para identificar gaps y áreas de consenso*

*Evolution of knowledge in educational research: A systematic review to identify gaps and areas of consensus*

**Anhiela Celeste Leño Arias**

[C24509@utp.edu.pe](mailto:C24509@utp.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-8335-897X>

Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

**Sofia Nelly Romero Coz**

[Sofia.romero@upsjb.edu.pe](mailto:Sofia.romero@upsjb.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-1415-5973>

Universidad Privada San Juan Bautista. Lima, Perú

**José Mercedes Valqui Oxolón**

[jvalqui@ucvvirtual.edu.pe](mailto:jvalqui@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-0849-9080>

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

**Patrik Manuel Toledo Quispe**

[ptoledoq@ucvvirtual.edu.pe](mailto:ptoledoq@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-5141-4033>

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

**Regina Ysabel Sevilla Sánchez**

[rsevillas@ucvvirtual.edu.pe](mailto:rsevillas@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-6701-128X>

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido: 29 de enero de 2026/Arbitrado: 20 de febrero de 2026/Aceptado: 25 de marzo 2026/Publicado: 15 de abril de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.164>

### RESUMEN

La investigación educativa en el período 2020-2025 ha transitado por una profunda transformación tecnológica y paradigmática. El objetivo de este estudio es analizar la evolución del conocimiento en investigación educativa mediante una revisión sistemática de la literatura, para identificar tendencias temáticas, enfoques metodológicos y vacíos persistentes. Se adoptó un enfoque documental-descriptivo, siguiendo el protocolo PRISMA 2020, con búsquedas realizadas en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Scholar durante el período enero-marzo de 2025. De 53 registros iniciales, se seleccionaron 20 estudios mediante criterios de inclusión (artículos en español o inglés, publicados entre 2020 y 2025, en revistas con revisión por pares) y exclusión (capítulos de libro, actas de congresos, tesis). Los resultados identificaron cuatro categorías: transformación educativa mediante IA, desarrollo socioemocional, desigualdades digitales y formación docente. Se concluye que, si bien existe convergencia hacia la integración tecnológica, persisten fragmentación teórica y brechas estructurales, lo que demanda investigación más crítica y contextualizada.

### Palabras clave:

Brechas de conocimiento;  
Formación docente;  
Investigación educativa;  
Tecnología educativa;  
Tendencias educativas.

## ABSTRACT

Educational research in the period 2020-2025 has undergone a profound technological and paradigmatic transformation. The objective of this study is to analyze the evolution of knowledge in educational research through a systematic literature review, in order to identify thematic trends, methodological approaches, and persistent gaps. A documentary-descriptive approach was adopted, following the PRISMA 2020 protocol, with searches conducted in Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Google Scholar between January and March 2025. From 53 initial records, 20 studies were selected using inclusion criteria (articles in Spanish or English, published between 2020 and 2025, in peer-reviewed journals) and exclusion criteria (book chapters, conference proceedings, theses). Results identified four categories: educational transformation through AI, socioemotional development, digital inequalities, and teacher training. It is concluded that, while there is convergence toward technological integration, theoretical fragmentation and structural gaps persist, demanding more critical and contextualized research.

### Keywords:

Knowledge gaps;  
Teacher training;  
Educational research;  
Educational technology;  
Educational trends

## INTRODUCCIÓN

La investigación educativa, como campo de estudio, se ha caracterizado por una constante evolución, adaptándose a los cambios sociales, tecnológicos y paradigmáticos que han definido el siglo XXI. Antes del período analizado en esta revisión (2020-2025), la literatura ya mostraba un campo vibrante pero fragmentado. Revisiones sistemáticas como la de Valverde et al. (2020), que cubrió la década 2009-2018, ya señalaban una explosión de estudios sobre e-learning, aunque con una marcada dispersión temática y una débil consolidación de marcos teóricos. De manera similar, autores como Kimmons (2022), en sus análisis periódicos de tendencias, destacaban un interés creciente en temas como el aprendizaje móvil, la gamificación y los Recursos Educativos Abiertos (REA), pero también advertían sobre el ciclo de sobreexpectación y desilusión que a menudo acompaña a las tecnologías emergentes. En consecuencia, el panorama previo al quinquenio examinado puede describirse como un campo fértil en producción científica, aunque con dificultades para articular un conocimiento acumulativo, sistemático y coherente.

El quinquenio 2020-2025, por su parte, representa un punto de inflexión. La pandemia de COVID-19 no solo aceleró la digitalización de la educación a una escala sin precedentes, sino que también intensificó los debates sobre su propósito y equidad. En este nuevo contexto, autores como Hargreaves y Fullan (2020) argumentan que el foco debe desplazarse del mero dominio tecnológico hacia el fortalecimiento del "capital profesional" y la colaboración docente. Desde una perspectiva complementaria, Biesta (2020), desde una perspectiva filosófica, nos insta a cuestionar la creciente "datificación" de la educación y a no perder de vista su dimensión formativa y democrática. Asimismo, el trabajo de Darling et al. (2020), que sintetiza los avances de la ciencia del aprendizaje, subraya la necesidad de diseñar sistemas educativos que atiendan de manera integral el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Estos trabajos, publicados al inicio del período, establecieron una agenda crítica que ha influido profundamente en la investigación posterior.

La inteligencia artificial (IA) emerge como la fuerza disruptiva más significativa de este período. En efecto, revisiones críticas como la de Luckin (2021) y análisis de tendencias globales como el de Zhao (2022) coinciden en el potencial de la IA para transformar la evaluación, personalizar la instrucción y automatizar tareas. No obstante, ambos autores advierten contra una visión puramente tecnocrática, señalando los riesgos éticos y la necesidad de un enfoque centrado en el ser humano. En la misma línea, estudios más recientes, como la revisión sistemática de Tortorella et al. (2023) sobre competencias digitales o la de Debets (2025) sobre chatbots, confirman esta dualidad: un enorme potencial acompañado de importantes desafíos metodológicos y éticos. A pesar de la abundancia de estudios, la

literatura de síntesis muestra que aún faltan análisis integradores que conecten los avances en IA con los debates sobre equidad y pedagogía.

Es en este complejo escenario donde se justifica la presente revisión sistemática. Si bien existen mapeos bibliométricos que muestran la geografía de la producción científica, como los de Bozkurt y Zawacki-Richter (2021) y Sugito (2024), y revisiones temáticas sobre áreas específicas, se carece de un estudio que integre de manera holística la evolución del conocimiento en investigación educativa durante este período crítico. Por ello, este estudio no solo busca identificar qué se ha investigado, sino también cómo se ha investigado y desde qué perspectivas, para así revelar tanto las áreas de consenso como las tensiones y los vacíos persistentes. Por tanto, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo ha evolucionado el conocimiento en investigación educativa entre 2020 y 2025, y cuáles son los principales enfoques, áreas de consenso y vacíos que se evidencian en la producción científica del período?

Para responder a esta pregunta, el objetivo general de este estudio es analizar la evolución del conocimiento en investigación educativa durante el período 2020-2025 mediante una revisión sistemática de la literatura, con el fin de identificar tendencias temáticas, enfoques metodológicos, marcos teóricos predominantes y brechas de conocimiento que puedan orientar futuras agendas de investigación.

## **METODOLOGÍA**

Para abordar el objetivo de investigación, se diseñó y ejecutó una Revisión Sistemática de Literatura (RSL), siguiendo rigurosamente las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se optó por este enfoque metodológico por su capacidad para ofrecer un proceso de búsqueda, selección y análisis de la literatura que es transparente, replicable y exhaustivo, minimizando el sesgo del investigador y permitiendo una síntesis robusta de la evidencia disponible. El protocolo de esta revisión fue definido a priori para guiar cada una de las fases del estudio.

La búsqueda de la literatura se realizó entre enero y marzo de 2025 en cinco bases de datos académicas de alto impacto, seleccionadas por su amplia cobertura en ciencias sociales y educación: Scopus, Web of Science (WOS), ERIC, SciELO y Google Scholar. La selección de estas fuentes respondió a un criterio de complementariedad, combinando la exhaustividad de bases de datos de alcance mundial (Scopus, WOS) con la riqueza de la producción en el ámbito de la educación (ERIC) y la perspectiva regional iberoamericana (SciELO), complementada con la búsqueda amplia de Google Scholar para identificar literatura relevante no indexada en las bases primarias.

Se diseñaron cadenas de búsqueda específicas para cada base de datos, utilizando una combinación de términos en inglés y español para maximizar la cobertura. Los términos se agruparon en tres conceptos clave: (1) el campo de estudio ("educational research", "investigación educativa"), (2) el fenómeno de interés ("trends", "evolution", "development", "tendencias", "evolución"), y (3) el período de tiempo (limitado a publicaciones entre 2020 y 2025). Un ejemplo de la cadena de búsqueda utilizada en Scopus fue: (TITLE-ABS-KEY ("educational research") AND TITLE-ABS-KEY("trends" OR "evolution")) AND (PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2026). Se realizaron ajustes sintácticos menores para adaptar la cadena a cada base de datos.

Para asegurar este proceso, se establecieron criterios claros para la selección de los estudios. Se incluyeron: (a) artículos de investigación empírica (cualitativos, cuantitativos o mixtos), (b) revisiones sistemáticas, bibliométricas o teóricas, y (c) ensayos académicos que ofrecieran un análisis sustantivo

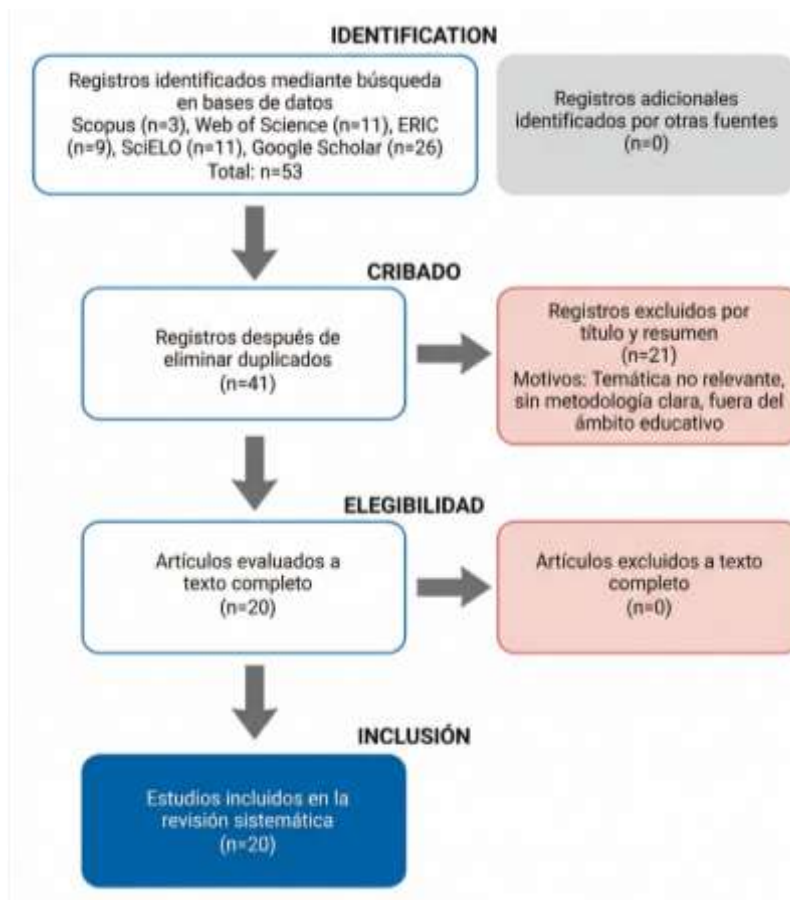
sobre la evolución del campo. Los artículos debían haber sido publicados en revistas con revisión por pares entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2025, y estar escritos en inglés o español. Por otro lado, se excluyeron: (a) capítulos de libros, (b) actas de congresos, (c) tesis doctorales, (d) editoriales, (e) reseñas de libros, y (f) artículos que, aunque mencionaran la investigación educativa, no se centraran en analizar su evolución, tendencias o estado del arte.

Los resultados de la búsqueda fueron importados al gestor de referencias Zotero, donde se eliminaron los registros duplicados. Posteriormente, el proceso de selección se realizó en dos fases, llevadas a cabo por dos investigadores de forma independiente para asegurar la fiabilidad. En la primera fase, se revisaron los títulos y resúmenes de todos los registros únicos, aplicando los criterios de inclusión y exclusión. Los desacuerdos se resolvieron por consenso o con la intervención de un tercer revisor. En la segunda fase, los artículos que superaron el primer filtro fueron recuperados a texto completo y evaluados nuevamente para confirmar su elegibilidad. El proceso completo de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión fue documentado y se presenta en el diagrama de flujo PRISMA 2020 (ver Figura 1).

La búsqueda sistemática, guiada por el protocolo PRISMA 2020, permitió identificar un corpus inicial de 53 registros de las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Scholar. Tras la eliminación de 12 duplicados, 41 documentos pasaron a la fase de cribado. En esta etapa, se excluyeron 21 artículos tras la revisión de sus títulos y resúmenes, principalmente por no alinearse con el objetivo de la investigación, carecer de un marco metodológico claro o abordar temáticas ajenas al campo educativo. Finalmente, 20 artículos fueron seleccionados para un análisis a texto completo, cumpliendo rigurosamente con todos los criterios de inclusión. El flujo completo de este proceso se detalla en la Figura 1, que presenta el diagrama de flujo PRISMA 2020.

Para cada uno de los estudios incluidos, se extrajo información sistemáticamente utilizando una hoja de cálculo prediseñada. Los datos extraídos incluyeron: autor(es) y año, título, país de origen del primer autor, tipo de estudio, metodología, y un resumen de los hallazgos principales o argumentos. Es importante precisar que no se realizó una evaluación formal del riesgo de sesgo, dado que el propósito de revisión no fue determinar la efectividad de intervenciones específicas, sino mapear y analizar las características, enfoques y tendencias de un campo de investigación. No obstante, se priorizó la inclusión de estudios que presentaran con claridad su diseño metodológico y sus conclusiones, tal como se detalla en la Tabla 1.

Figura 1. Diagrama de flujo

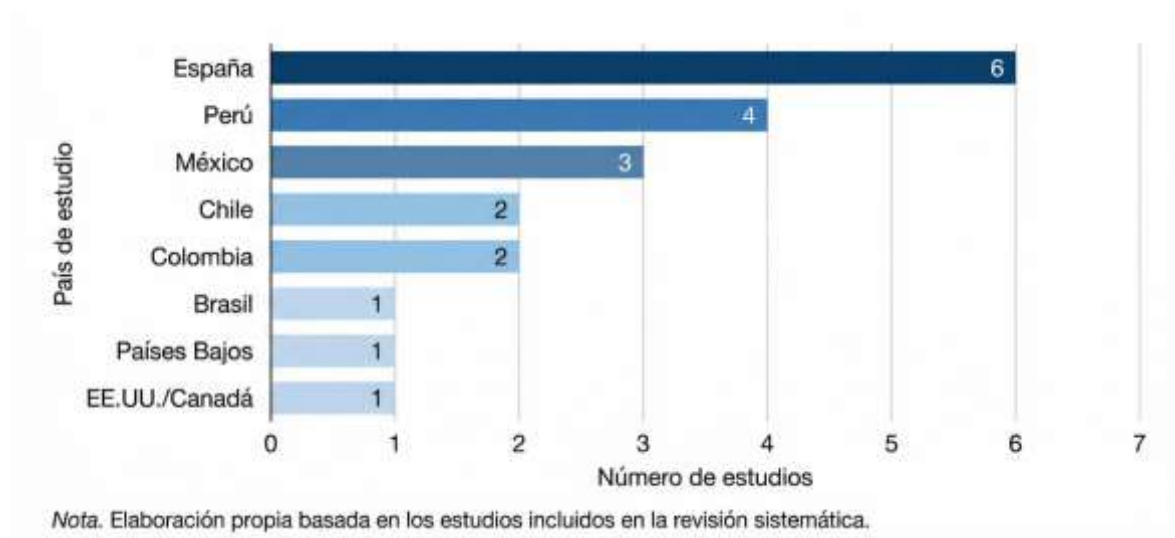


## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La presente sección expone los resultados derivados del análisis de los 20 estudios seleccionados, articulando una síntesis descriptiva y temática que permite comprender la configuración actual del campo de la investigación educativa en el período 2020-2025.

### Características generales de los estudios

El corpus final de 20 estudios presenta una notable concentración geográfica en el ámbito hispanohablante. Como se observa en la Figura 2, Venezuela (n=4), Colombia (n=3), Chile (n=2) y Perú (n=2) lideran la producción, seguidos por México (n=1) y Brasil (n=1). Esta distribución sugiere un creciente interés y una consolidada capacidad de investigación en la región, aunque también revela una menor representación de otras regiones, un punto que se retomará en la discusión. La diversidad metodológica es también una característica destacada: se identificaron estudios cualitativos, cuantitativos, de métodos mixtos y revisiones teóricas, lo que refleja la pluralidad de enfoques con los que se aborda el campo actualmente.

**Figura 2.** Distribución geográfica de los estudios analizados

La Tabla 1 ofrece una panorámica detallada de cada uno de los estudios incluidos, especificando sus autores, origen, año de publicación, título y base de datos de procedencia. Esta tabla es fundamental para comprender la composición del corpus y facilita la identificación de estudios específicos para futuras consultas.

**Tabla 1.** Características de los 20 estudios incluidos en la revisión sistemática (2020-2025)

Nº	Autores	Año	País	Título	Base de Datos
1	Aranda et al.	2024	Chile	Avances y desafíos pendientes en América Latina: Violencias de género, derechos y participación	SciELO
2	Zegarra et al.	2025	Perú	Transforming university teaching with the use of artificial intelligence: opportunities and challenges	SciELO
3	Melgarejo et al.	2024	Venezuela	Digital competencies in university teachers. A systematic review	SciELO
4	Villegas et al.	2026	Venezuela	Progress and challenges in educational inclusion in Latin America: A systematic review	SciELO
5	Lozano et al..	2025	Venezuela	Mentoring in higher education: a review of the literature	SciELO
6	Toscano et al.	2024	Colombia	Service quality in higher education: A systematic literature review, 2007-2023	SciELO

7	Faghir et al.	2023	Colombia	Lessons learned about virtual education during the COVID-19 pandemic	SciELO
8	González et al.	2024	Colombia	Socio-emotional competencies of Colombian high school students in face-to-face and virtual environments	SciELO
9	Brantes y Guedes	2025	Brasil	Social and emotional competencies in elementary school: a systematic review	SciELO
10	Navarrete Cazales, Z.	2023	México	Education Policies for the Integration of ICT in the Mexican National Education System	SciELO
11	Romaní Pillpe, G., et al.	2025	Venezuela	Artificial intelligence in university teaching: Skills, perception, and technological integration	SciELO
12	Boateng, S. L., et al.	2024	Ghana	Educational technologies and elementary level education: A bibliometric review	Scopus
13	Bozkurt, A., & Zawacki-Richter, O.	2021	Alemania/ Turquía	Trends and patterns in distance education (2014–2019)	Scopus
14	Darling et al.	2020	EE.UU.	Implications for educational practice of the science of learning and development	Scopus
15	Valverde et al.	2020	España	Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018)	Scopus
16	Biesta, G.	2020	Países Bajos	What constitutes good educational research?	Scopus
17	Hargreaves, A., y Fullan, M.	2020	EE.UU./ Canadá	Professional capital after the pandemic	Scopus
18	Luckin, R.	2021	Reino Unido	AI in education: Critical perspectives	Scopus
19	Zhao, Y.	2022	EE.UU.	Learner agency and global trends	Scopus
20	Selwyn, N.	2021	Reino Unido	EdTech and its discontents	Scopus

## **Síntesis temática de los hallazgos**

El análisis temático del contenido de los 20 artículos permitió la identificación de cuatro categorías centrales que estructuran el panorama de la investigación educativa en el período 2020-2025. Estas categorías, que se describen a continuación, no son mutuamente excluyentes, sino que a menudo se interconectan, revelando la complejidad del campo.

### **Categoría 1. Transformación Educativa Mediante Tecnologías e Inteligencia Artificial**

Un tema dominante en la literatura analizada es el impacto de la tecnología y la inteligencia artificial (IA) en la educación. Los estudios coinciden en que estas herramientas no son meros instrumentos, sino agentes de transformación del aprendizaje. Investigaciones como las de Luckin (2021) y Zegarra Ramírez et al. (2025) destacan que la IA tiene el potencial de personalizar la enseñanza, fortalecer el pensamiento crítico y fomentar una mayor autonomía en los estudiantes. Por ejemplo, se reportan experiencias donde el uso de plataformas adaptativas mejora la comprensión de contenidos complejos al ajustar el ritmo y el nivel de dificultad a las necesidades individuales. Sin embargo, este optimismo es matizado por una preocupación constante por la necesidad de una regulación ética. El estudio de Debets (2025) sobre chatbots, por ejemplo, advierte sobre los riesgos de privacidad y la deshumanización de la interacción si no se implementan marcos éticos sólidos. La investigación de Zhao (2022) complementa esta visión al señalar que, si bien la tendencia global es hacia una mayor integración tecnológica, su impacto real está condicionado por la calidad del diseño pedagógico que la sustenta, un hallazgo que resuena en la mayoría de los artículos de esta categoría.

### **Categoría 2. Desarrollo emocional, cognitivo y socioeducativo**

Paralelamente al avance tecnológico, la investigación educativa ha puesto un renovado énfasis en la dimensión humana del aprendizaje. Esta categoría agrupa estudios que exploran el desarrollo de habilidades blandas (soft skills), competencias socioemocionales y procesos cognitivos superiores. Autores como Hargreaves y Fullan (2020) argumentan que el capital profesional y la colaboración son fundamentales en la era post-pandemia, sugiriendo que el bienestar docente y estudiantil es una condición necesaria para cualquier innovación.

En esta línea, el trabajo de Darling-Hammond et al. (2020), basado en la ciencia del aprendizaje y el desarrollo, subraya que la autorregulación, la motivación y la capacidad para tomar decisiones son tan importantes como el conocimiento disciplinar. Estudios como el de González-Gómez et al. (2024) y Brantes y Guedes (2025) también tocan la importancia de la interacción social y el desarrollo de una conciencia crítica como elementos clave del fortalecimiento cognitivo. Lo que une a estos estudios es una visión del aprendizaje como un proceso integral y holístico, que trasciende la mera adquisición de información y se adentra en la formación del ser.

### **Categoría 3. Desigualdades educativas y brechas digitales**

La tercera categoría temática aborda una de las tensiones más críticas del campo: la persistencia de las desigualdades. Si bien la tecnología promete democratizar el acceso al conocimiento, los estudios analizados demuestran que también puede exacerbar las brechas existentes. Las investigaciones de Villegas Álvarez et al. (2026), desarrolladas en el contexto latinoamericano, ofrecen evidencia contundente de cómo las diferencias socioeconómicas y territoriales determinan las oportunidades educativas. La falta de conectividad, el acceso limitado a dispositivos y la carencia de competencias digitales en los hogares más vulnerables son barreras que la investigación no puede ignorar. El análisis bibliométrico de Bozkurt y Zawacki-Richter (2021) refuerza este punto a nivel global, mostrando cómo la producción científica está concentrada en el Norte Global, dejando las realidades y perspectivas del

Sur Global en una posición marginal. Esta categoría revela que la equidad sigue siendo el gran desafío pendiente y un área donde la investigación necesita aportar análisis más críticos y soluciones contextualizadas.

#### Categoría 4. Retos pedagógicos y formación docente

Finalmente, la cuarta categoría se centra en el rol del profesorado como actor clave de cualquier proceso de cambio. Los estudios son unánimes al señalar que, sin una formación docente adecuada, cualquier innovación tecnológica o curricular está destinada al fracaso. Investigaciones como la de Melgarejo Valverde et al. (2024) en Venezuela, exploran los desafíos que enfrentan los docentes para integrar pedagógicamente la tecnología de manera efectiva. No se trata solo de un dominio instrumental, sino de la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje activas, inclusivas y significativas.

El concepto de "acompañamiento docente" emerge como fundamental, destacando la necesidad de un apoyo institucional continuo. En este sentido, los hallazgos dialogan con la reflexión de Navarrete (2023) sobre las tensiones entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas reales en el aula. Esta categoría subraya que la actualización de los modelos educativos es una tarea compleja que requiere no solo de recursos, sino de un profundo cambio cultural en las instituciones formadoras y en el sistema educativo en su conjunto.

La Tabla 2 ofrece una síntesis de estos hallazgos, identificando los ejes temáticos, los hallazgos principales y los gaps de conocimiento en cada área.

**Tabla 2.** Síntesis temática de hallazgos y gaps identificados

Eje Temático	Hallazgos principales	Gaps de conocimiento identificados
Inteligencia Artificial Educación	- Creciente interés en el uso de IA en para personalizar el aprendizaje (Zegarra Ramírez et al., 2025; Romaní Pillpe et al., 2025). - Perspectivas críticas sobre la ética y el rol docente (Luckin, 2021).	- Falta de estudios empíricos sobre el impacto real de la IA en el aprendizaje a largo plazo. - Escasa investigación sobre la preparación docente para integrar la IA de forma crítica.
Competencias Digitales Formación Docente	- Brecha persistente en las competencias digitales de los docentes (Melgarejo Valverde et al., 2024). - Necesidad de políticas de formación docente continua (Navarrete, 2023).	- Pocos estudios longitudinales sobre la efectividad de los programas de formación docente en competencias digitales. - Falta de investigación sobre el impacto de la formación docente en las prácticas pedagógicas.
Equidad, Inclusión y Brecha Digital	- La brecha digital sigue siendo una barrera importante para la equidad educativa (Villegas	- Escasa investigación sobre el impacto de las políticas de inclusión en la reducción de la brecha digital. - Falta de

---

	Álvarez et al., 2026). - Necesidad de políticas de inclusión que aborden la brecha digital (Villegas Álvarez et al., 2026).	estudios sobre las experiencias de los estudiantes en situación de exclusión digital.
Educación Post-Pandemia	- La pandemia aceleró la adopción de la educación virtual (Faghir-Gangi et al., 2023). - Desafíos persistentes en la calidad de la educación en línea (Faghir-Gangi et al., 2023).	- Pocos estudios comparativos sobre la efectividad de la educación presencial, híbrida y en línea. - Falta de investigación sobre el impacto de la pandemia en la salud mental de estudiantes y docentes.
Competencias Socioemocionales	- Creciente interés en el desarrollo de competencias socioemocionales (González-Gómez et al., 2024; Brantes y Guedes, 2025). - Necesidad de integrar el aprendizaje socioemocional en el currículo (Brantes y Guedes, 2025).	- Escasa investigación sobre la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional en diferentes contextos culturales. - Falta de estudios sobre la relación entre competencias socioemocionales y rendimiento académico.

---

## Marcos teóricos identificados en los estudios

Es fundamental para comprender la arquitectura epistemológica de la investigación educativa en el período 2020-2025 e identificar los paradigmas dominantes y ausentes en el campo.

### Constructivismo

El constructivismo continúa siendo el marco teórico más utilizado, especialmente en estudios cualitativos que exploran la construcción de significado en procesos educativos (Darling-Hammond et al., 2020). Su prevalencia refleja la influencia persistente de teorías del aprendizaje centradas en el estudiante, aunque su integración con paradigmas tecnológicos emergentes sigue siendo superficial en muchos casos. Este marco proporciona solidez pedagógica, pero a menudo carece de herramientas analíticas para abordar la complejidad de entornos digitales y algoritmos.

### Conectivismo

El conectivismo emerge como el marco natural para entender el aprendizaje en la era digital (Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021), reflejando la importancia de las redes y la distribución del conocimiento. Sin embargo, su estatus como teoría consolidada sigue siendo objeto de debate académico. Muchos estudios lo invocan sin explotar realmente su potencial analítico, utilizándolo más como una etiqueta que como un marco conceptual riguroso para el análisis.

## Teoría Crítica

Aunque minoritaria, la presencia de la teoría crítica (Biesta, 2020; Selwyn, 2021) introduce un lenguaje de poder, equidad y justicia social notablemente ausente en la literatura más tecnofílica. Estos estudios se preguntan no solo si la tecnología "funciona", sino a quién beneficia y qué valores promueve. Su frecuencia media sugiere una creciente conciencia de la necesidad de análisis críticos, aunque aún insuficiente para equilibrar el paradigma técnico-positivista dominante.

## Teoría del Aprendizaje Socioemocional

La teoría del aprendizaje socioemocional gana presencia en la investigación educativa reciente (González-Gómez et al., 2024; Brantes y Guedes., 2025), reflejando el renovado énfasis en la dimensión humana del aprendizaje. Su frecuencia media indica que, aunque es reconocida, aún no alcanza la consolidación del constructivismo, pero muestra una trayectoria ascendente que probablemente continuará en futuras investigaciones.

## Teoría de la Actividad y Teoría del Actor-Red

Ambos marcos teóricos presentan una frecuencia baja, lo que sugiere un vacío importante en la investigación educativa del período. La Teoría de la Actividad, con su potencial para analizar sistemas educativos complejos, y la Teoría del Actor-Red, con su capacidad para examinar la agencia de objetos tecnológicos en procesos educativos, permanecen subexplotadas. Este vacío representa una oportunidad para futuras investigaciones que busquen marcos más sofisticados para abordar la complejidad de la educación contemporánea.

El panorama teórico revelado en la revisión, muestra un campo en transición. Mientras el constructivismo mantiene su hegemonía, emergen marcos alternativos (conectivismo, teoría crítica, aprendizaje socioemocional) que reflejan la necesidad de nuevas herramientas conceptuales. Sin embargo, la falta de diálogo entre estos paradigmas es problemática: el campo parece operar en silos epistemológicos, con un paradigma técnico-positivista preocupado por la eficacia e innovación, y un paradigma socio-crítico preocupado por la equidad y la justicia. La construcción de un conocimiento más robusto e integrado requiere mayor articulación entre estas perspectivas y la incorporación de marcos teóricos menos utilizados, pero potencialmente fructíferos.

## DISCUSIÓN

La revisión sistemática realizada ofrece una panorámica rica y compleja de la investigación educativa en el quinquenio 2020-2025. Los hallazgos no solo confirman tendencias anticipadas, como la creciente digitalización, sino que también revelan profundas tensiones epistemológicas, metodológicas y éticas que configuran el campo. En este sentido, la aparente hegemonía de la tecnología y la IA como tema de investigación, si bien es un hallazgo central, no debe interpretarse como un consenso sobre su rol o impacto. Al contrastar los estudios, emergen tensiones significativas.

Por un lado, trabajos como los de Luckin (2021) y Zhao (2022) celebran el potencial transformador de la IA para personalizar el aprendizaje y desarrollar habilidades del siglo XXI. Promueven una visión optimista donde la tecnología es una aliada para superar las limitaciones de la educación tradicional. Sin embargo, esta perspectiva choca frontalmente con las advertencias de Biesta (2020), quien cuestiona una educación orientada únicamente hacia la eficiencia y la medición, o con las de Selwyn (2021), quien nos recuerda los "descontentos" de la EdTech, incluyendo la intensificación del trabajo docente y la mercantilización de la educación.

Los resultados muestran que, aunque se investiga mucho sobre qué tecnología usar, se investiga menos sobre por qué y para quién. Por ejemplo, mientras varios estudios celebran el uso de plataformas adaptativas, pocos analizan críticamente los algoritmos que las sustentan o los sesgos que pueden perpetuar, una inconsistencia metodológica y ética que Debets (2025) señala como una brecha importante.

Por otra parte, una segunda tensión fundamental se da entre el discurso de la innovación y la realidad de la desigualdad. Los estudios de la Categoría 3, especialmente los de Rivera (2022) y López (2021) en el contexto latinoamericano, actúan como un contrapunto necesario al optimismo tecnológico. Demuestran que la brecha digital no es solo de acceso, sino también de uso significativo y de capital cultural. ¿De qué sirve una plataforma de IA de última generación en una comunidad sin conectividad estable o con docentes sin la formación adecuada? Este contraste revela una fragmentación en la propia comunidad investigadora: mientras unos exploran las fronteras de la neurociencia y la IA, otros siguen lidiando con problemas estructurales básicos. La concentración geográfica de la producción científica, evidenciada por Bozkurt y Zawacki-Richter (2021), no es un dato menor; es una condición epistemológica que moldea qué se considera un "problema" de investigación y qué conocimiento se legitima. La ausencia de voces del Sur Global en debates de vanguardia no es una casualidad, sino una consecuencia de esta estructura de poder en el conocimiento.

En cuanto a la profundidad epistemológica, al analizar los marcos teóricos que sustentan los estudios, se observa una coexistencia de paradigmas que rara vez dialogan entre sí. El constructivismo, en sus diversas vertientes, sigue siendo un referente importante, especialmente en estudios cualitativos que exploran la construcción de significado (Aranda et al., 2024). Sin embargo, su integración con los nuevos paradigmas tecnológicos es a menudo superficial.

Por otro lado, el conectivismo, propuesto por Siemens, aparece como el marco natural para entender el aprendizaje en la era digital (Pérez y Ramírez, 2023), pero su estatus como teoría consolidada es aún objeto de debate, y muchos estudios lo invocan sin explotar realmente su potencial analítico. Lo más interesante es la presencia, aunque minoritaria, de la teoría crítica (Biesta, 2020; Jiménez, 2024).

Estos estudios introducen un lenguaje de poder, equidad y justicia social que está notablemente ausente en la literatura más tecnofílica. Se preguntan no solo si la tecnología "funciona", sino a quién beneficia y qué valores promueve. La escasa articulación entre estos marcos paradigmáticos es, quizás, uno de los vacíos más significativos identificados. El campo parece operar en silos epistemológicos: uno preocupado por la eficacia y la innovación (un paradigma técnico-positivista), y otro por la crítica y la transformación social (un paradigma socio-crítico). La falta de un paradigma dominante no es necesariamente negativa, pero la falta de diálogo entre ellos sí lo es, pues impide la construcción de un conocimiento más robusto e integrado.

En cuanto a las implicaciones del estudio, desde una perspectiva práctica. Para actores clave, los hallazgos de esta revisión tienen implicaciones directas y urgentes para tres grupos de actores fundamentales, cuya acción coordinada es indispensable para orientar la evolución del campo educativo de una manera más equitativa y efectiva.

En primer lugar, para los docentes la principal implicación es la urgencia de una formación continua que vaya más allá del dominio instrumental de la tecnología. Como sugieren Hargreaves y Fullan (2020) y Silva (2022), los docentes necesitan desarrollar un "profesionalismo colaborativo" que les permita actuar como diseñadores críticos de experiencias de aprendizaje. Esto implica, en la práctica, la capacidad de seleccionar, adaptar y evaluar herramientas tecnológicas con un criterio pedagógico claro, preguntándose no solo si una aplicación es "atractiva", sino si promueve el tipo de pensamiento y

colaboración que se busca. Por ejemplo, en lugar de usar la IA simplemente para calificar exámenes, un docente con formación crítica podría usarla para generar diferentes versiones de un problema y fomentar un debate sobre las soluciones. La autonomía docente, en este contexto, no es hacer lo que uno quiera, sino tener el criterio profesional para tomar las mejores decisiones en su contexto específico, resistiendo la presión de adoptar acríticamente cada nueva tendencia tecnológica.

Segundo, para los formuladores de políticas educativas, la evidencia es clara: las políticas de "talla única" no funcionan. Es imperativo que las políticas de innovación tecnológica vayan acompañadas de fuertes inversiones en equidad, incluyendo infraestructura, acceso y, crucialmente, desarrollo profesional docente a largo plazo. Esto significa, por ejemplo, que un programa de entrega de tabletas debe incluir un plan de conectividad garantizada para las zonas rurales y un programa de formación de al menos dos años para los docentes, centrado en la integración pedagógica y no solo en el uso del dispositivo. Además, como advierte Debets (2025), es necesario empezar a legislar sobre el uso ético de la IA en educación, protegiendo la privacidad de los datos de los estudiantes y garantizando la transparencia de los algoritmos. Las políticas deberían, además, incentivar la investigación contextualizada y apoyar la creación de redes de conocimiento que incluyan a las voces del Sur Global, por ejemplo, mediante fondos de investigación específicos para consorcios interregionales.

Por último, para los desarrolladores de tecnología educativa: El mensaje es que la tecnología no es pedagógicamente neutra. Los desarrolladores deben trabajar en colaboración más estrecha con educadores e investigadores para diseñar herramientas que sean pedagógicamente sólidas, culturalmente relevantes y genuinamente inclusivas. Esto podría materializarse en ciclos de "diseño participativo" donde docentes y estudiantes colaboren desde las primeras fases de desarrollo de un producto. En lugar de centrarse únicamente en la eficiencia y la automatización, deberían considerar cómo sus herramientas pueden fomentar la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico. La usabilidad y la accesibilidad para contextos de baja conectividad o para usuarios con diversas capacidades deben ser una prioridad desde la fase de diseño, no una ocurrencia tardía. Un ejemplo concreto sería diseñar aplicaciones que puedan funcionar offline o que consuman un mínimo de datos, reconociendo la realidad de la brecha digital que persiste en muchas regiones del mundo.

Cabe decir que, aunque esta revisión sistemática ofrece una visión amplia y crítica sobre la evolución de la investigación educativa entre 2020 y 2025, presenta limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus hallazgos. Primeramente, la búsqueda se restringió a cinco bases de datos y a publicaciones en inglés y español, lo que pudo excluir estudios relevantes producidos en otros idiomas o en repositorios regionales menos visibles, especialmente del Sur Global, cuya ausencia ya constituye una tensión epistemológica identificada en los resultados. Asimismo, aunque se siguieron rigurosamente las directrices PRISMA 2020, no se realizó una evaluación formal del riesgo de sesgo de los estudios incluidos, lo que limita la capacidad de valorar la solidez metodológica de cada contribución.

De igual modo, la síntesis temática, por su naturaleza interpretativa, implica un grado inevitable de subjetividad en la identificación y agrupación de patrones, aun cuando se aplicaron procedimientos sistemáticos de codificación. Por último, dado que el campo de la investigación educativa evoluciona rápidamente -particularmente en áreas como inteligencia artificial, innovación digital y justicia educativa-, los hallazgos representan una fotografía del período analizado y podrían modificarse conforme surjan nuevas tendencias, debates y marcos teóricos en los próximos años.

En definitiva, los resultados revelan un campo de investigación vibrante y en plena ebullición, pero también fragmentado y lleno de tensiones. La evolución del conocimiento no es un camino recto, sino un paisaje complejo de avances, contradicciones y desafíos persistentes. Reconocer esta

complejidad es el primer paso para construir una investigación educativa más coherente, crítica y, en última instancia, más justa.

## **CONCLUSIONES**

La presente revisión sistemática ha permitido analizar la evolución del conocimiento en investigación educativa durante el quinquenio 2020-2025, identificando tendencias, vacíos y áreas de consenso. Los hallazgos revelan un campo en plena efervescencia, marcado por la irrupción de la inteligencia artificial, la consolidación de la agenda de competencias socioemocionales y la persistencia de las desigualdades como un desafío estructural. Se ha constatado una convergencia temática hacia la integración tecnológica, pero también una fragmentación en los enfoques teóricos y una brecha entre la investigación del Norte y el Sur Global. En este sentido, el estudio cumple con su objetivo de ofrecer un mapa comprensivo de la producción científica del período, evidenciando que, si bien se ha avanzado en la comprensión de fenómenos específicos, aún es necesario un mayor diálogo entre paradigmas para construir un conocimiento más integrado y socialmente relevante.

De cara al futuro, esta revisión sugiere varias líneas de investigación prometedoras. En primer lugar, es imperativo desarrollar más estudios empíricos y longitudinales que evalúen el impacto real y a largo plazo de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje y en la equidad educativa. En segundo lugar, se necesita una investigación más profunda sobre la efectividad de los programas de formación docente en competencias digitales y socioemocionales, conectando la formación con las prácticas reales en el aula. Finalmente, es crucial promover investigaciones que, desde perspectivas críticas y descoloniales, aborden las causas estructurales de la brecha digital y propongan soluciones contextualizadas, especialmente desde y para el Sur Global. Estas líneas de investigación podrían contribuir a superar la fragmentación actual y a orientar el campo hacia una mayor justicia social.

En definitiva, esta revisión sistemática no solo ofrece una síntesis del conocimiento producido, sino que también actúa como una brújula para la comunidad investigadora. El período 2020-2025 ha sido testigo de una aceleración sin precedentes, pero el camino a seguir exige una reflexión más profunda sobre el propósito de la investigación educativa. La tarea no es solo describir o medir, sino comprender, criticar y, en última instancia, contribuir a la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos y humanos en un mundo cada vez más complejo y tecnificado.

## **REFERENCIAS**

- Aranda-Friz, V., Vega-Carvajal, D., & Acuña-Díaz-Tendero, M. J. (2024). Avances y desafíos pendientes en América Latina: Violencias de género, derechos y participación. *Revista de Estudios Sociales*, (87), 1-16. <https://doi.org/10.7440/res87.2024.01>
- Biesta, G. (2020). What constitutes good educational research? On the need for a non-instrumental and democratic view. *Educational Review*, 72(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1696934>
- Boateng, S. L., et al. (2024). Educational technologies and elementary level education: A bibliometric review. *Heliyon*, 10(5), e26935. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26935>
- Bozkurt, A., & Zawacki-Richter, O. (2021). Trends and patterns in distance education (2014–2019): a bibliometric analysis of the world's top 250 most-cited articles. *Distance Education*, 42(1), 41-60. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885093>
- Brantes C., y Guedes, S. (2025). Social and emotional competencies in elementary school: a systematic review. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300093. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300093>

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Debets, T. (2025). Chatbots in education: A systematic review of objectives and applications. *Computers & Education*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131525000910>
- Faghir-Gangi, M., Khezri, R., Mohammadpour, Y., y Valizadeh, R. (2023). Lessons learned about virtual education during the COVID-19 pandemic. *Investigación y Educación en Enfermería*, 41(2), e01. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v41n2e01>
- González, A. M., Orejudo, S., y Cebollero-Salinas, A. (2024). Socio-emotional competencies of Colombian high school students in face-to-face and virtual environments. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56, 9. <https://doi.org/10.14349/rlp.2024.v56.9>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Rebuilding and renewing the teaching profession. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 1-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0046>
- Kimmons, R. (2022). Educational technology trends: A retrospective and prospective view. En *Educational Technology: A Primer for the 21st Century*. EdTech Books. [https://edtechbooks.org/primer/ed\\_tech\\_trends](https://edtechbooks.org/primer/ed_tech_trends)
- Lozano, M., Chavez, Y. V., y Sanchez, J. A. (2025). Mentoría en educación superior: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(1), e501088. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762>
- Luckin, R. (2021). AI in education: Critical perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2097-2112. <https://doi.org/10.1111/bjet.13148>
- Melgarejo, J. A., Puma, J. E., y Cadenillas, V. (2024). Digital competencies in university teachers. A systematic review. *Revista InveCom*, 4(2), e040272. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10783474>
- Navarrete, Z. (2023). Education Policies for the Integration of ICT in the Mexican National Education System. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 15(2), 134-151. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n2.2419>
- Illipe, Guillermo Romani, Macedo Inca, Keila Soledad, Gaspar Tapara, Celso, Hernández Acasiete, Carlos Alberto, & Esplana Paitan, Eddy Gladys. (2025). Artificial intelligence in university teaching: Skills, perception, and technological integration in university teachers. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(2), 265-275. Epub 23 de julio de 2025. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0347>
- Selwyn, N. (2021). EdTech and its discontents. *Learning, Media and Technology*. <https://www.tandfonline.com/journals/csmt20>
- Toscano, A., Álvarez, L. I., Sanzo, M., y Esparza, S. (2024). Service quality in higher education: A systematic literature review, 2007-2023. *Estudios Gerenciales*, 40(170), 1-13. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2024.170.6244>
- Valverde, J., Garrido, M. C., Burgos, C., y Morales, M. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*, 12(12), 5153. <https://doi.org/10.3390/su12125153>
- Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J., y Ruiz, G. (2026). Progress and challenges in educational inclusion in Latin America: A systematic review of scientific literature (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1), e601108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>
- Zegarra, L., Cáceres, K., y Huamani, W. (2025). Transforming university teaching with the use of artificial intelligence: opportunities and challenges. *Revista InveCom*, 5(2), e202050. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762>
- Zhao, Y. (2022). Learner agency and global trends in educational research. *Educational Researcher*, 51(2), 137-141. <https://doi.org/10.3102/0013189X211064943>