



**RCS**  
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662  
Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Vol. XXIX, No. 4 OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

# Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
ISSN: 1315-9518

# ¿Revisiones sistemáticas en educación?

Reyes Rodríguez, Alixon David\*

## Resumen

Las revisiones sistemáticas se han posicionado como una metodología que sistematiza la mejor evidencia científica disponible en relación con un tema y preguntas de investigación. Originadas a partir de las ciencias de la salud, han ampliado su rango y aplicación hacia otros campos, con adaptaciones, protocolos y formas de abordaje según los criterios de validación de conocimiento de dichos campos. Sin embargo, existen voces detractoras por la implementación de la revisión sistemática en educación aduciendo discrepancias irreconciliables a nivel ontológico, epistemológico y metodológico. En tal sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las circunstancias bajo las cuales se cuestiona la aplicabilidad de las revisiones sistemáticas en el campo de la educación, al tiempo que se ofrecen argumentos desde ese análisis crítico para validar la revisión sistemática como posibilidad de investigación en educación, habida cuenta la consolidación de esta metodología en el campo y la solidez de la evidencia científica que entrega en sus resultados.

**Palabras clave:** Revisión sistemática; investigación educativa; epistemología; evidencia científica, criterios de validación.

---

\* Doctor en Educación. Magíster en Enseñanza de la Educación Física. Magíster en Educación Superior. Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación. Profesor Titular e Investigador, Director de Posgrado y Director del Observatorio de Educación para Latinoamérica en la Universidad Adventista de Chile, Chillan, Chile. E-mail: [alixdavid79@gmail.com](mailto:alixdavid79@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

# Systematic reviews in education?

## Abstract

Systematic reviews have positioned themselves as a methodology that systematizes the best scientific evidence available in relation to a topic and research questions. Originating from the health sciences, they have expanded their range and application to other fields, with adaptations, protocols and forms of approach according to the knowledge validation criteria of these fields. However, there are voices against the implementation of systematic review in education, arguing irreconcilable discrepancies at the ontological, epistemological and methodological levels. In this sense, the objective of this paper is to analyze the circumstances under which the applicability of systematic reviews in the field of education is questioned, while offering arguments from this critical analysis to validate the systematic review as a possibility of research in education, taking in to account the consolidation of this methodology in the field and the strength of the scientific evidence it provides in its results.

**Keywords:** Systematic review; educational research; epistemology; scientific evidence; validation criteria.

## Introducción

La pregunta que inicia esta misiva apunta al cuestionamiento que se hace por parte de grupos de profesores, investigadores y asesores de trabajos finales de grado de licenciatura y de posgrado, a la adopción de la metodología de las Revisiones Sistemáticas (RS) en educación. Cuestionamientos bajo argumentos planteados desde el campo de la epistemología, con respecto al sentido de la investigación en educación, sobre el origen de las revisiones sistemáticas y su propósito, tal y como se deja leer en Biesta (2007), por mencionar uno de quienes apuntan a la detracción de la educación basada en evidencias. Ya este tipo de discusiones se vienen generando desde los trabajos de Hargreaves (1996; 1997); y, Hammersley (1997).

Uno de los argumentos más frecuentes, es que el sentido de la investigación en educación implica rasgos más asociados a la comprensión, interpretación, reflexión, producción de sentidos, entre otros. Tal y como lo declaran Peña y Valdivieso (2007), desde tales contextos se prioriza la investigación

en educación prelando cierta necesidad de regreso del sujeto y la potenciación de lo humano presentes en los procesos sociales y educativos en la dimensión de una perspectiva multicultural cuyo polo de interés sea la persona, su cotidianidad, sus creencias y valores, códigos y simbolismos, sus prácticas, los sistemas de relaciones.

Asuntos que, en definitiva, apuntan hacia la necesidad de una investigación que esencialice la búsqueda de significados y significantes para los sujetos de la educación en función de la comprensión del fenómeno educacional y de los problemas que en dicho contexto se presentan.

La aspiración anteriormente descrita es loable, además de urgente, habida cuenta la predominancia de un discurso que desde la pragmática de la investigación reduce el acto de educar a técnicas, efectos ponderables y a la reproducción de un sistema de relaciones poco consustanciado con las necesidades socioculturales, políticas y económicas de los distintos contextos (Bar, 2010; Deroncel-Acosta, 2020). Sin embargo, surge la preocupación en el sentido de que, podría suceder que, en aras de la reivindicación

del sujeto y la condición humana, se genere una especie de *corset* epistémico que niegue otras formas de aproximación al fenómeno educativo.

El hecho de que exista una predominancia positivista, no quiere decir que el enfoque cuantitativo sea deleznable o proclive de extinción, menos aun ajustando cuentas a la revisión sistemática como alternativa metodológica. Esta tiene sus aportes en el ámbito educativo; negarlo no sería una manifestación sensata. Habría, en todo caso, que prelar un equilibrio en la asunción epistemológica, puesto que la expresión epistémica de la investigación cuantitativa, se entiende insuficiente para la comprensión de la realidad en el fenómeno educacional, pero que, justo por ello, amerita de la complementariedad con el enfoque cualitativo, y viceversa (Ricoy, 2006; Pérez, 2015).

Considerar un análisis de ambos enfoques conduce a la comprensión y advertencia de ventajas, desventajas, alcances y limitaciones de cada uno de ellos en el campo de la educación para su aplicabilidad (Coello, Blanco y Reyes, 2012; Mosteiro y Porto, 2017).

Según Capocasale (2015), “La epistemología reconoce que todas las formas de conocimiento humano no solo son válidas, sino que se complementan y se enriquecen” (p. 33). Entonces, de lo que se trata, no es de generar una falsa ilusión adocenada al monismo epistémico (Casañas, 2011), ni seguir empujando en direcciones opuestas apostando a una dictadura epistémica en los campos del saber como que si se tratasen de comarcas a defender (Riera-Vásquez y Fabrè-Machado, 2022).

Más allá de las posturas contradictorias, la literatura científica demuestra que la revisión sistemática se ha instalado en la investigación educativa, y con el paso de los años ha ido aumentando el interés por esta metodología de investigación en educación (Ruiz y López, 2017; Camilli-Trujillo et al., 2020; Sánchez-García, 2022). La revisión sistemática cuenta con un contundente respaldo en educación, y

tiene, además, un sólido bagaje en cuanto a producción y a la calidad de la investigación producida basada en evidencias, algo de lo que se ha venido requiriendo a la investigación en educación (Botella y Zamora, 2017; Camilli-Trujillo et al., 2020).

Siendo así, este trabajo tiene como propósito analizar las circunstancias bajo las cuales se cuestiona la aplicabilidad de las revisiones sistemáticas en el campo de la educación, al tiempo que se ofrecen argumentos desde ese análisis crítico para validar la revisión sistemática como posibilidad de investigación en educación.

## 1. Revisiones sistemática en educación

El caso que atañe a este trabajo aplica a la revisión sistemática como posibilidad metodológica para la investigación en educación. Al parecer, y según las opiniones detractoras, la naturaleza de los estudios en educación no es abordable de forma coherente con las revisiones sistemáticas, por tratarse de una posibilidad devenida del campo de las ciencias de la salud, y, por tanto, de la expresión positivista del enfoque cuantitativo. De hecho, tal y como lo plantean Martínez, Martínez y Rincón (2014), se argumenta diciendo que la investigación en educación está mucho más asociada a estudios con enfoques cualitativos.

Esto, al mismo tiempo, representa la rémora de una vieja lucha paradigmática que establece una lógica binaria entre la investigación cuantitativa y la cualitativa (Reyes, 2014), e implica la asunción sectaria de paradigmas y la negación contumaz de las aproximaciones y abordajes de una u otra perspectiva epistémica (Peña y Valdivieso, 2007).

Muchos de quienes cuestionan una predominancia de la investigación positivista en educación, se escudan contra la investigación cuantitativa y adoptan la misma conducta que le critican a quienes prelan una metodología cuantitativa (en detrimento de la metodología cualitativa), produciéndose lo que denominan Peña y Valdivieso (2007), un fanatismo metodológico en educación.

Es necesario reconocer que ninguno de los enfoques de investigación, sea cualitativo, sea cuantitativo, por sí solo, será suficiente para tener una comprensión holística de la realidad, de los fenómenos, contextos, procesos y acontecimientos (Peña y Valdivieso, 2007; Reyes, 2014; Codina, 2020a).

De hecho, luego de la Escuela de Frankfurt, en respuesta a señalamientos del Círculo de Viena, comienza a surgir la Teoría Crítica, con Horkheimer (1973) a la cabeza (generando cuestionamientos a la noción de la razón como instrumento), y en los ámbitos de la epistemología y la filosofía de las ciencias comienza a hablarse de la investigación sociocrítica, finalmente reconocida hoy como paradigma de la investigación mixta, esto es, la implicación de ambos enfoques de investigación con el propósito de avanzar desde el reconocimiento y la descripción de las condiciones sociales, culturales, espirituales, materiales de la sociedad, a la transformación de estas.

Valdría la pena reconsiderar que la investigación en educación necesita de abordajes cualitativos, cuantitativos, y también requiere de abordajes mixtos. Necesariamente habría que aceptar que el enfoque cuantitativo ha generado importantes aportes a la investigación educativa aceptando que no se puede prescindir del mismo.

Así las cosas, podrían advertirse interesantes oportunidades al investigar en educación partiendo de la metodología de la revisión sistemática como una forma de abordaje que surge de este enfoque, y que avanza en la comprensión de fenómenos educacionales desde una perspectiva que implica el análisis necesario sobre el reporte de las mejores evidencias científicas disponibles, reportes confiables y reproducibles de selección de las fuentes, trazabilidad de la información, la constatación de la calidad metodológica de las evidencias reportadas y la entrega de datos concretos que sirven para orientar la guía y toma de decisiones bien informadas (Cardona, Higuera y Ríos, 2016; Codina, 2020b).

La revisión sistemática reporta un estudio específico orientado a la búsqueda de

evidencias en relación con intervenciones y prácticas específicas. Y, en educación, también pueden atestiguar intervenciones educativas, propuestas didácticas, experiencias educativas, entre otros, que permitan el reporte, tal y como se ha dicho, de evidencias concretas. De acuerdo con Baños et al. (2021), “la práctica educativa no debería centrarse únicamente en la experiencia de los educadores, sino que debería basarse en pruebas científicas” (p. 123), esto es, una suerte de equilibrio paradigmático y praxiológico.

Claro está, la naturaleza de la educación basada en evidencias proviene del campo de la salud (Hederich, Martínez y Rincón, 2014), y una intervención en salud difiere de la naturaleza de una realizada en el ámbito de la educación, pero ello no quiere decir que la metodología *per se*, desconozca las posibilidades que se generan en educación para consumir evidencias en relación con ciertos fenómenos y ciertas variables.

En el contexto de las revisiones de literatura, la revisión sistemática es una de las alternativas existentes, entre otras como las *scoping review* (o revisiones de alcance), las revisiones narrativas y los metaanálisis (Pham et al., 2014; Guirao, 2015; Munn et al., 2018). Ahora, las revisiones sistemáticas tienen posibilidades de uso e implementación en este campo. De hecho, según Camilli-Trujillo et al. (2020): “En educación, la tradición en revisiones sistemáticas y meta-análisis es, todavía en los inicios de la segunda década de presente siglo, mucho menor que en ciencias de la salud; pero, sus posibilidades pueden ser las mismas” (p. 80).

La revisión sistemática es un estudio secundario que tiene como propósito reunir la mejor evidencia científica disponible en un ejercicio de sistematización de la información que pueda dar respuesta a interrogantes de investigación (Fernández-Chinguel et al., 2019), valorando la calidad de la evidencia científica a partir de rigurosos procedimientos de selección de los estudios considerados como unidades de análisis. De acuerdo con Villasis-Keever, Pérez-Méndez y Mendoza-Ibáñez (2019), “toda RS constituye, en sí

misma, una investigación, pero en la cual se integran todas las investigaciones sobre un tema en particular” (p. 92).

La rigurosidad de estos estudios implica procesos consistentes en la construcción de sólidos patrones de búsqueda, selección y filtrado de la información a partir de criterios técnicos, verificación de calidad metodológica de las fuentes, detección del diseño de investigación, extracción de datos, análisis e interpretación de resultados, minimizando sesgos y errores aleatorios (Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011), teniendo además, como elementos sustanciales, la objetividad, sistematización y replicabilidad de sus resultados (Sánchez-Meca y Botella, 2010; Guirao, 2015; Reyes, 2020). Y esto es precisamente lo que destacan Botella y Zamora (2017), al considerar que uno de los requerimientos hechos al campo educativo es precisamente la consolidación del rigor científico en la investigación.

Manterola et al. (2013), sostiene que “una RS debe realizarse de forma objetiva, rigurosa y meticulosa desde los puntos de vista cualitativo y cuantitativo” (p. 150), lo que supone un trabajo de carácter bidireccional o, mejor aún, mixto, dado que genera a *posteriori*, el necesario análisis de contenido (Grijalva et al., 2019). Esto se hace a partir de investigaciones primarias que reportan resultados de intervenciones y experiencias.

Esto apunta, como se ha mencionado, al favorecimiento y guía en la toma de decisiones en el campo en el que se esté investigando. Justo en el caso de la toma de decisiones, es advertible que, tal y como lo sostiene Guyatt et al. (2008), la evidencia por sí sola es insuficiente, y ello significa que este proceso es multifactorial, de lo que se deduce que la evidencia es necesaria para guiar, ayudar y orientar el proceso de la toma de decisiones, no para definirlo. Y es justo acá donde se puede considerar un elemento que probablemente no esté siendo dimensionado suficientemente: La información proveniente de la evidencia científica reportada y cribada, funge como guía, como orientadora, más no determina la toma de decisiones en el campo de la educación, dado

que es necesario contextualizar el proceso.

Vale destacar que las revisiones sistemáticas se presentan en dos tipos que son bastante básicas. Uno de estos tipos refiere a la revisión sistemática cuantitativa, y el segundo reporta la revisión sistemática de carácter cualitativa. La revisión sistemática cuantitativa, implica el uso de análisis estadístico, lo que también se conoce en dicho contexto como metaanálisis (teniendo como propósito la estimación de tamaño del efecto); y en el caso de las revisiones sistemáticas cualitativas, la evidencia es presentada de forma descriptiva, prescindiendo del análisis estadístico (Ferreira et al., 2011; García-Perdomo, 2015; Botella y Zamora, 2017).

Una de las críticas a la adopción de las revisiones sistemáticas en educación, apunta hacia el origen de las mismas, esto es, su procedencia del campo de las ciencias de la salud, y esto, habida cuenta de que, el enfoque de investigación que predomina en ciencias de la salud, es el cuantitativo, sin que ello desmerezca las investigaciones cualitativas que se generan en el campo, de lo cual también hay suficiente evidencia (Do Prado et al., 2008; Carcausto-Calla y Morales-Quispe, 2018). Otra de las acusaciones estriba en la naturaleza del campo, o sea, la noción y el sentido de la educación se cosifican y se uniforman al tratarse de una revisión sistemática. No obstante, ni sucede una cosa ni la otra.

La revisión sistemática no convierte la educación en un objeto, y, si bien es cierto, protocoliza patrones de búsqueda, el uso de estos reduce los sesgos metodológicos que pudieran aparecer, además, las evidencias reportadas dan cuenta de una variedad de resultados a partir del patrón de búsqueda que se entiende finalmente como el demarcador del interés de investigación. Hay revisiones sistemáticas cualitativas, y estas abordan un carácter descriptivo, y, por lo tanto, son mucho más sólidas que las revisiones narrativas, dado que estas últimas carecen del ejercicio sistemático en la búsqueda de información y reporte de investigación.

Otro de los elementos que se cuestiona a la revisión sistemática en educación, es

precisamente la relación causa-efecto en una intervención (Kvernbekk, 2017), que en ciencias de la salud es fácilmente evidenciable, pero que en el campo de la educación no es necesariamente así, porque el aprendizaje (por hablar de un fenómeno) es multifactorial y no puede explicarse solo en términos de una intervención [causa-efecto] (Ruíz, García y Martínez, 2016; Rochina, Ortiz y Paguay, 2020). De allí que se apele a la prudencia en el análisis de los reportes de investigación e intervención en educación. Pero esto tampoco desconoce la relevancia y la pertinencia de las revisiones sistemáticas en educación.

Considérese que las revisiones sistemáticas implican la síntesis de evidencia apuntando generalmente a estudios primarios cuantitativos, experimentales y completamente aleatorizados. Por supuesto, esto, en el ámbito de la investigación educativa, no siempre es posible, por lo que se apele también a los análisis narrativos o revisiones sistemáticas orientadas a la síntesis de estudios primarios cualitativos, como los metaestudios, la metaetnografía, la teoría formal fundamentada, los metamétodos, entre otros (Camilli-Trujillo et al., 2020).

La metodología de la revisión sistemática ha logrado protocolizar los procedimientos para su enunciación, abordaje y concreción en el ámbito de las ciencias de la salud. El modelo más conocido e implementado corresponde al presente en el Manual de Cochrane (Higgins et al., 2019), y existen, al mismo tiempo, guías con recomendaciones para la presentación de este tipo de revisiones (incluyendo los meta-análisis) como *Quality of Reports of Meta-analyses* (QUORUM) (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015), o *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (González, Buñuel y Aparicio, 2011), además de instrumentos para hacer evaluaciones críticas de revisiones sistemáticas como el *Ameasurement Tool to Assess Systematic Reviews* (AMSTAR) (Ciapponi, 2018), entre otros.

Al revisar el Manual de Cochrane, se advierte que la metodología en los estudios considerados está diseñada para ser empleada

bajo estrictos y rigurosos protocolos en el campo de las ciencias de la salud. Sin embargo, hay un elemento a tomar en cuenta. La práctica médica y la investigación basadas en la evidencia, y por extensión, la revisión sistemática y los metaanálisis en el campo de las ciencias de la salud, buscan el cuidado individual del paciente, no las soluciones universales (Trujillo, 2019).

La revisión sistemática y los metaanálisis no aspiran a decir que un tratamiento en particular va a funcionar con la generalidad de la población, sino que, en una situación, también particular, y en cierta condición, la evidencia hallada podría ser la mejor alternativa. Es decir, se comprende que los resultados y las evidencias no son generalizables, sino que deben ser contextualizadas. Eso sucede en el campo de las ciencias de la salud, y si esto se comprende en este campo disciplinar, no sería diferente en el ámbito de la educación.

El hecho de que existen tales protocolos en el ámbito de las ciencias de la salud, no quiere decir que el mismo protocolo deba ser empleado a rajatablas en el ámbito de la educación. ¿Por qué? Pues, porque, para empezar, las revisiones sistemáticas tienen un propósito particular que no debe ser desnaturalizado. Se hace referencia a la sistematización de la mejor evidencia científica disponible. Y allí se advierten tres temas de relevancia:

a. El tipo de estudios (y su naturaleza) que pueden presentarse en educación, no son similares a los presentados en el ámbito de las ciencias de la salud.

b. No todas las investigaciones que se hacen en educación corresponden a estudios de carácter fenomenológico, etnográfico, o se encuentran inscritos en la categoría hermenéutica, quizás ejercicios de teoría fundamentada, entre otros tantos abordajes, o sea, también hay otro tipo de estudios que se concretan en el campo educacional y entregan evidencias válidas de sistematizar.

c. En educación pueden presentarse trabajos de investigación que reporten evidencias según el tipo de investigación. Por ejemplo: El reporte estadístico a nivel de

análisis de políticas públicas en educación, el efecto de una intervención educacional en un grupo escolar, la sistematización de experiencias pedagógicas, o una revisión sistemática que contemple estudios de carácter observacional, entre otras posibilidades.

Si se habla de protocolos devenidos del campo de las ciencias de la salud, también es necesario que se advierta la propuesta llamada *The Campbell Colaboration*, que implica una red de colaboradores a nivel mundial abocados a realizar revisiones sistemáticas en educación, bajo el eslogan ‘*What Works*’ (lo que funciona), con el propósito de generar evidencias científicas en función de la toma de decisiones a nivel de políticas públicas educativas.

El abordaje metodológico de esta propuesta implica una serie de razonamientos y mecanismos sugerentes para revisiones sistemáticas en educación, considerando las diferencias ontológicas, epistémicas y metodológicas en los campos de la salud y la educación (Eamonn, 2010). De hecho, esta alternativa ha venido siendo asumida y desarrollada también por la Escuela de Educación de la Universidad John Hopkins con metodologías protocolizadas (Slavin, 2021).

Para esto se precisa que quien investiga tenga noción de lo que es una evidencia científica, que pueda reconocer de cuáles evidencias se dispone, que pueda comprender, por colocar un par de ejemplos, cómo la evidencia reporta buenas prácticas en políticas públicas educativas, o cómo la evidencia puede suponer el fomento de prácticas educativas con resultados positivos y deseables considerando contextos, diferencias y variabilidad de las experiencias, que pueda, además, evaluar el impacto de las evidencias, y que alcance a considerar la forma más adecuada para compartir la sistematización de las mejores evidencias científicas disponibles a partir de prácticas educativas reportadas (Gairín e Ion, 2020).

El tema de fondo quizá ni siquiera sea en realidad la revisión sistemática *per se*, sino toda una discusión que acompaña las prácticas

basadas en la evidencia (Gairín, Ion y Díaz-Vicario, 2021). Valdría la pena reincidir en una afirmación: No se trata de convertir la revisión sistemática y la práctica basada en evidencia, en el Alfa y Omega de la investigación en educación. Pero, no parece sensato desconocer una alternativa y una forma de abordaje que entrega información relevante, de calidad y con rigor metodológico como para aportar a la comprensión del fenómeno educacional a partir de datos concisos que provienen de la sistematización de los resultados de investigación original.

Podría suponerse que una de las reticencias contra las revisiones sistemáticas, parte de esa noción de ‘transferencia de resultados’ tan típica de las ciencias de la salud y otros campos. Y, en tal sentido, podrían tener razón. No obstante, la revisión sistemática en educación no tiene como propósito apuntar a la transferencia de resultados, y ello porque se comprende que se trata de contextos en los que se dan emergencias de las subjetividades, se trata de sistemas de relaciones sociales diversos, de particularidades, de fenómenos comprensivos totalmente diferentes (Gurdián-Fernández, 2007).

Allí se hace preciso entender el nivel de aplicabilidad y de utilidad de una revisión sistemática en educación, de los factores que inciden en la utilización de las evidencias (Gairín et al., 2021), de los alcances que tendrá el uso de la información entregada a partir de la revisión sistemática. Al respecto, Samán et al. (2022) sostienen que la RS considera “la identificación, evaluación e interpretación de estudios académicos que aportan al conocimiento” (p. 311).

La experiencia educativa es contextual, no se replica en dos personas, ni en un grupo, ni en dos escuelas, ni en dos países, ni siquiera en una misma persona en dos momentos diferentes. Por lo que, al analizar el reporte de hallazgos y evidencia científica, habrá que tener prudencia epistémica. No se trata de transpolar experiencias, ni de hacer réplicas, sino de considerar las mejores evidencias científicas, evaluando posibilidades, comprendiendo contextos, maneras, formas



de abordaje en diversos casos, a fin de que semejantes condiciones ayuden en la toma de decisiones bien informadas.

No existe incoherencia metodológica porque se piense que el campo de la educación y la episteme que subyacente en la revisión sistemática puedan dialogar a partir de evidencia científica en educación. El tema vendría a radicar en realidad con lo que se hace con la información sistematizada a partir de la revisión sistemática y los niveles de análisis de quien reporta.

Si bien es cierto existen detractores de la implementación de la revisión sistemática como metodología alternativa para hacer investigación en educación, una declaración hecha por Páramo y Hederich (2014), apuntaba a una tendencia al alza de revisiones sistemáticas en educación. A la fecha, es cuestión de revisar bases de datos y revistas científicas a diario para corroborar el aumento de este tipo de trabajos en educación.

## Conclusiones

Se entiende que la revisión sistemática no sea una metodología que se ha de priorizar en educación dado que se trata de un estudio secundario, pero tampoco sería acertado prescindir de ella, dadas las bondades que ofrece, entre ellas, la síntesis, sistematización y filtro de la mejor evidencia científica disponible, rigurosidad metodológica, diseño de investigación confiable, entre otras.

Además, debe considerarse que esta metodología tiene usos específicos en contextos particulares, o sea, no puede pensarse en una utilización genérica, ni para todas las dimensiones de estudio en educación, ni para todo tipo de estudios presentados. Los resultados no pueden considerarse generalizables, pero sí ofrecen análisis a partir de grupos muestrales de considerables magnitudes, lo que, metodológicamente avala este tipo de alternativa.

La revisión sistemática en educación no viene pensada por la necesidad de hacer transferencia de experiencias ni de

conocimientos, o para sugerir la réplica de intervenciones y/o experiencias pedagógicas (en particular porque estas últimas, si son experiencias, entonces siempre serán distintas), sino para entregar la sistematización de la mejor evidencia científica disponible (confiable y segura) que sirva para la toma de decisiones bien informadas.

Finalmente, es preciso comprender que la revisión sistemática no viene a rivalizar, ni a sustituir, ni a ocupar el lugar o razonamiento de otras lógicas de investigación en educación. Al contrario, viene a complementar y servir de sustento para otras lógicas y abordajes metodológicos.

## Referencias bibliográficas

- Baños, R., Sánchez-Martín, M., Navarro-Mateu, F., y Granero-Gallegos, A. (2021). Educación Física basada en la evidencia: Ventajas y limitaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 121-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88336>
- Bar, A. R. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. *Cinta de Moebio*, (37), 1-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Botella, J., y Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: Una metodología para la investigación en educación. *Educación XXI*, 20(2), 17-38. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.19030>
- Camilli-Trujillo, C., Arroyo-Resino, D., Asensio-Muñoz, I. I., y Mateos-Gordo, P. (2020). Hacia la educación basada

- en la evidencia: Un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>
- Capocasale B., A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas. (Eds.), *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). CLACSO.
- Carcausto-Calla, W. H., y Morales-Quispe, J. (2018). Investigaciones cualitativas en salud publicadas en revistas biomédicas peruanas. *Anales de la Facultad de Medicina*, 79(2), 144-48. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v79i2.14941>
- Cardona, J. A., Higueta, L. F., y Ríos, L. A. (2016). *Revisiones sistemáticas de la literatura científica: La investigación teórica como principio para el desarrollo de la ciencia básica y aplicada*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Casañas, M. (2011). Bases epistémicas de la educación. *Integra Educativa*, 4(1), 219-249.
- Ciapponi, A. (2018). AMSTAR-2: Herramienta de evaluación crítica de revisiones sistemáticas de estudios de intervenciones de salud. *Evidencia, Actualización en la Práctica Ambulatoria*, 21(1), 4-13. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v21i1.6834>
- Codina, L. (2020a). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lopezosa, L. Codina y J. Díaz-Noci (Eds.), *Methodos: Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1 (pp. 50-60). DigiDoc Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.05>
- Codina, L. (2020b). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Coello, E., Blanco, N., y Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *Revista EduMeCentro*, 4(2), 137-146.
- Deroncele-Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
- Do Prado, M. L., De Souza, M. D. L., Carraro, T. E., Román, G., y Arzuaga, M. A. (2008). Producción del conocimiento en enfermería en América Latina: Un meta-análisis. En M. L. Do Prado, M. D. L. De Souza y T. E. Carraro (Eds.), *Investigación cualitativa en enfermería: Contexto y bases conceptuales* (pp. 1-16). Organización Panamericana de la Salud.
- Eamonn, A. B. (2010). The Campbell Collaboration. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9), ED000011. <https://doi.org/10.1002/14651858.ED000011>
- Fernández-Chinguel, J. E., Zafra-Tanaka, J. H., Goicochea-Lugo, S., Peralta, C. I., y Taype-Rondan, A. (2019). Aspectos básicos sobre la lectura de revisiones sistemáticas y la interpretación de meta-análisis. *Acta Médica Peruana*, 36(2), 157-69. <https://doi.org/10.35663/amp.2019.362.818>
- Ferreira, I., Urrútia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Bases conceptuales e interpretación. *Revista Española*

- de Cardiología, 64(8), 688-696. <https://dx.doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Gairín, J., e Ion, G. (Coords.) (2020). *Prácticas educativas basadas en las evidencias científicas: Diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos. Resumen ejecutivo*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://ddd.uab.cat/record/238360>
- Gairín, J., Ion, G., y Díaz-Vicario, A. (2021). La práctica educativa basada en evidencias. Una aproximación conceptual y operativa. En J. Gairín y G. Ion (Eds.), *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 21-38). Narcea Ediciones.
- García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis. *Urología Colombiana*, 24(1), 28-34. <https://dx.doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- González, J., Buñuel, J. C., y Aparicio, M. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: Declaración PRISMA. *Evidencias en Pediatría*, 7(4), 97. <https://evidenciasenpediatria.es/files/41-11457-RUTA/97Fundamentos.pdf>
- Grijalva, P. K., Cornejo, G. E., Gómez, R. R., Real, K. P., y Fernández, A. (2019). Herramientas colaborativas para revisiones sistemáticas. *Revista Espacios*, 40(25), 9. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n25/a19v40n25p09.pdf>
- Guirao, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana & Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Guyatt, G. Rennie, D., Meade, M. O., y Cook, D. J. (Eds.) (2008). *Users' guides to the medical literature: A manual for evidence-based clinical practice*. McGraw-Hill Professional.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal* 23(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/0141192970230203>
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. H. (1997). In defense of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martin Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/0141192970230402>
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M., y Welch, V. (Eds.) (2019). *Cochrane Handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. SUR.
- Kvernbekk, T. (2017). *Evidence-Based Educational Practice*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.187>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., Claros, N., y Grupo MINCIR

- (2013). Revisiones sistemáticas de literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Martínez, C. H., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Moraga, J., y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de chequeo, parte II: Quorum y Prisma. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Mosteiro, M. J., y Porto, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. P. Mororó, M. E. Souza y R. A. Moreira (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias* (pp. 13-40). EDITUS. <http://dx.doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Reserach Methodology*, 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Páramo, P., y Hederich, C. (2014). Editorial. Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 13-16. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2587>
- Peña, L., y Valdivieso, F. (2007). *Del fanatismo metodológico a la diversidad en la investigación educativa*. Subdirección de Extensión UPEL Maracay.
- Pérez, J. (2015). El positivismo y la investigación científica. *Revista Empresarial*, 9(3), 29-34.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., y McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385. <http://dx.doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Reyes, A. (2014). Consideraciones básicas sobre la asunción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 5(9), 103-126. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis-saber/article/view/2702>
- Reyes, H. (2020). Artículos de revisión. *Revista Médica de Chile*, 148(1), 103-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100103>
- Riera-Vázquez, C. M., y Fabrè-Machado, I. (2022). Razones para repensar el enseñar y el aprender metodología de la investigación social. *Santiago*, (157), 241-257. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5487>
- Ricoy L., C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1486>
- Rochina, S. C., Ortiz, J. C., y Paguay, L. V. (2020). La Metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: Algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1469>
- Ruiz, M., y López, E. (2017). El meta-análisis, como metodología de investigación en educación. *Blog Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 3. <https://cuedespyd.hypotheses.org/3064>
- Ruiz, N., García, C. E., y Martínez, J. (2016). Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje. *Revista Fundación Universitaria Luis*

- Amigó, 3(2), 231-237. <https://doi.org/10.21501/23823410.2171>
- Samán, S. N., Mendoza, W. I., Miranda, M. D. P., y Esparza, R. M. (2022). Resiliencia y competitividad empresarial: Una revisión sistemática, período 2011 – 2021. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 306-317. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38476>
- Sánchez-García, S. (2022). El uso y abuso de la revisión sistemática como metodología de investigación en educación. *Blog Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 8. <https://cuedespyd.hypotheses.org/10246>
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Slavin, R. E. (2021). *Evidence for ESSA: Standards and Procedures*. [https://www.evidenceforessa.org/wp-content/themes/evidenceforessa/uploads/On\\_clean\\_Word\\_doc.pdf](https://www.evidenceforessa.org/wp-content/themes/evidenceforessa/uploads/On_clean_Word_doc.pdf)
- Trujillo, F. [Canal San Roque TV] (27 de octubre de 2019). *Jornadas Psicología Claves para mejora educativa y clausura: 27 octubre 2019*. Educación basada en evidencias: Claves, dudas y propuestas para la mejora educativa a través de la educación [Archivo de Video]. [https://www.youtube.com/watch?v=R6t5-sxVD\\_Y&t=304s](https://www.youtube.com/watch?v=R6t5-sxVD_Y&t=304s)
- Villasis-Keever, M. Á., Pérez-Méndez, A., y Mendoza-Ibáñez, O. I. (2019). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: una herramienta para la educación continua. *Revista Mexicana de Pediatría*, 86(3), 91-93. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=89409>