

Rediseñar la revisión sistemática: hacia una síntesis crítica y útil para la transformación educativa

Autor

Daniel Román-Acosta¹ 

danieldavidromanacosta@gmail.com

Las revisiones sistemáticas de literatura, conocidas como SLR por sus siglas en inglés, han dejado de ser una práctica especializada reservada a ciertos nichos de investigación para instalarse como una herramienta habitual en el ámbito educativo (Riaz et al., 2010; Adeoye, 2023; Hassler et al., 2016; Chong et al., 2022; Felizardo et al., 2011; Scheuch et al., 2021). No solo se usan más, sino que ya son parte del lenguaje común en los estudios sobre educación.

Este crecimiento queda bien reflejado en el metaanálisis de Chong et al. (2022), donde se analizaron 160 revisiones sistemáticas publicadas en revistas de referencia en educación superior. Frente a las revisiones más narrativas o exploratorias, las SLR proponen una ruta más clara: siguen procedimientos estructurados, casi rígidos a veces, lo cual les da un peso metodológico que otras no siempre tienen (Romero Felizardo et al., 2011; Riaz et al., 2010; Hassler et al., 2016; Roman-Acosta, 2024). Por eso han ganado espacio también en campos más específicos como la formación técnica o profesional, donde ayudan a sintetizar lo que se sabe de forma crítica y orientada, con impacto potencial tanto en la investigación como en la práctica educativa (Scheuch et al., 2021; Li & Pilz, 2021; Sánchez Carrera et al., 2023). Ahora bien, no todo ha sido positivo. A medida que aumentaron en número, también creció una preocupación: muchas de estas revisiones, aunque bien hechas en lo técnico, no logran aportar algo que realmente transforme la práctica o el pensamiento teórico. Como señalan Gough et al. (2017), lo que vuelve valiosa a una revisión no es que sea exhaustiva, sino que sea capaz de generar una síntesis que sirva, que hable al contexto.

¹ Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social, Sincelejo, Colombia.

Ahí parece estar una de las claves. Se prioriza tanto el método que se pierde de vista la intención. Se sistematiza lo publicado sin preguntarse por qué importa, ni para quién podría ser relevante. Ya lo advertían Petticrew y Roberts (2006): una revisión sistemática no debería limitarse a describir lo que hay, sino responder preguntas importantes desde una mirada que también sea política, no solo académica. Sin embargo, muchas se redactan desde una lógica que podríamos llamar acumulativa: suman estudios, los categorizan, pero no siempre explican por qué eso debería cambiar cómo entendemos un fenómeno.

El punto de partida de este ensayo es esa incomodidad: si las SLR son tan rigurosas, ¿por qué tantas terminan siendo irrelevantes? La hipótesis que se propone aquí no es técnica, es estratégica. El problema no es que falte seguir más pasos del protocolo PRISMA (Page et al., 2021), sino que hace falta preguntarse qué se espera lograr con una revisión. No se trata, entonces, de ofrecer otra guía metodológica, sino más bien una reflexión: qué hace que una revisión tenga impacto real y cómo diseñarlas para que le sirvan a quienes enseñan, investigan o deciden en educación.

En definitiva, muchas revisiones fracasan no por errores metodológicos, sino porque no tienen un norte claro. No se define bien su propósito, ni a quién van dirigidas, ni cómo podrían transformar algo más allá del artículo publicado. Cuando eso pasa, se convierten en ejercicios académicos que, aunque bien armados, no terminan de decir nada.

¿Por qué las revisiones sistemáticas no están cambiando la educación (y cómo podemos hacer que lo hagan)?

Ya se ha dicho: las SLR se han consolidado como una herramienta central para organizar y sintetizar el conocimiento educativo. Son útiles, muy útiles. Por un lado, permiten ordenar cantidades abrumadoras de información; por otro, ayudan a detectar patrones que se repiten, contradicciones que molestan o vacíos que nadie había notado. Adeoye (2023) resalta que las SLR ofrecen un marco metódico y riguroso para evaluar la evidencia en temas clave. Y Davies (2000) ya lo había anticipado, que lo valioso es cómo permiten ir más allá del estudio aislado, ayudando a ver regularidades o diferencias que

normalmente se pierden entre tanto dato suelto. Con todo eso, parecen el instrumento ideal para apoyar decisiones en pedagogía y política educativa.

Pero en la realidad, ese potencial no se cumple del todo. Sí, su uso ha crecido mucho, como muestra Chong et al. (2022), sobre todo en educación superior. El problema es que esa expansión ha traído consigo una diversidad metodológica tan amplia que a veces resulta difícil comparar los estudios entre sí. Y si no se pueden comparar, ¿qué se puede decir en conjunto? Además, el campo educativo en sí es complejo: hay enfoques desde lo cuantitativo experimental hasta lo más crítico y cualitativo, lo que complica aún más generar conclusiones coherentes (Ellaway, 2014). A eso se suma algo más sutil pero no menos importante: un sesgo editorial que todavía está presente. Boeren (2017) lo dice claramente: en ciertos espacios, como el de la educación de adultos, los métodos cuantitativos —como los que se emplean en muchas SLR— siguen enfrentando resistencia, lo que limita su difusión e impacto.

Se produce así una especie de paradoja. Las SLR se promueven como modelos metodológicos ejemplares, pero no terminan de ser reconocidas ni utilizadas de manera que realmente marquen una diferencia. Como metodología, tienen todo para transformar la práctica educativa; como práctica en sí, no se están usando con la intención ni con la estrategia que haría falta para lograrlo.

Rediseñar la revisión sistemática: tres principios para una síntesis con propósito

Si aceptamos que el principal obstáculo de muchas revisiones sistemáticas no está en la técnica sino en su falta de dirección, entonces es claro que cualquier intento por hacerlas más útiles debe comenzar desde su diseño. En este sentido, proponemos tres principios básicos para orientar las SLR hacia una mayor utilidad, no solo académica, sino también práctica y social. Estos principios son: intención pragmática, síntesis evaluativa y aplicabilidad explícita.

a) Intención pragmática

Las revisiones no deberían surgir solo por notar que hay una “laguna” en la literatura. Esa idea, tan común, lleva muchas veces a preguntas vacías. En cambio,

habría que partir de necesidades concretas, situadas, que respondan a problemas reales para quienes trabajan, enseñan o gestionan en educación. Como dicen Harden y Thomas (2005), las revisiones más potentes son aquellas que se enmarcan en dilemas prácticos y que además se sostienen sobre marcos teóricos bien definidos. Booth et al. (2016), en la misma línea, recomiendan que estas revisiones se apoyen en modelos como el del EPPI-Centre, donde se considera desde el inicio para qué y para quién sirve la evidencia (Ames et al., 2024)

b) Síntesis evaluativa

No alcanza con contar cuántos estudios apoyan una idea y cuántos la contradicen. Lo importante es interpretar. Una buena SLR necesita preguntarse qué significa todo eso que se encontró, qué patrones aparecen, qué tensiones no resueltas se evidencian. Gough et al. (2017) defienden que una revisión configurativa tiene que ir más allá del simple resumen, construyendo un entendimiento más profundo. Tricco et al. (2016) agregan que no basta con ser transparentes en los métodos: también hay que emitir juicios críticos sobre la calidad y relevancia de los estudios incluidos.

c) Aplicabilidad explícita

Cada revisión sistemática debería poder responder, de forma directa: ¿qué pueden hacer con esto los actores educativos? Eso implica traducir lo que se halló en recomendaciones claras, viables, pensadas para distintos contextos. Thomas et al. (2017) sugieren elaborar matrices con implicaciones diferenciadas según el tipo de usuario: investigadores, docentes, gestores. Es una forma de asegurar que los resultados no se queden en el papel.

Estos tres principios pueden pensarse de manera conjunta, no como pasos aislados. En la Figura 1 se representa gráficamente este enfoque en forma de triángulo, donde cada vértice simboliza uno de los componentes clave: intención pragmática, síntesis evaluativa y aplicabilidad explícita. Este modelo no solo resume la propuesta, también puede servir como guía práctica para quienes quieran desarrollar SLR que realmente contribuyan a transformar la educación.

Figura 1. Modelo conceptual de tres principios para diseñar revisiones sistemáticas orientadas al cambio educativo.



Matriz 3x3 para el diseño de revisiones sistemáticas con propósito

Para llevar a la práctica los principios antes planteados, se propone una matriz 3x3 que actúa como herramienta tanto conceptual como operativa para diseñar y evaluar revisiones sistemáticas orientadas al cambio educativo. Esta matriz permite al investigador alinear su revisión, desde el principio, con un propósito claro, asegurando que cada fase —desde cómo se formula la pregunta inicial hasta cómo se presentan los resultados— esté guiada por criterios de utilidad real.

La intención no es reemplazar marcos existentes como PRISMA o el modelo del EPPI-Centre, sino más bien complementarlos desde una lógica que podríamos llamar estratégica. Es decir, que la revisión no solo cumpla con los estándares metodológicos, sino que además tenga sentido para quienes enfrentan retos en contextos educativos específicos. En este marco, la matriz se articula en torno a tres dimensiones fundamentales: intención pragmática, síntesis evaluativa y aplicabilidad explícita. Cada

dimensión está acompañada por una pregunta clave y por un resultado deseado, lo que facilita tomar decisiones informadas a lo largo del proceso de revisión.

Tabla 1. *Matriz 3x3 para el diseño de revisiones sistemáticas con propósito*

Dimensión	Pregunta guía	Producto esperado
Intención pragmática	¿Qué necesidad real (teórica, práctica o política) motiva esta revisión?	Justificación situada, anclada en un problema educativo relevante.
Síntesis evaluativa	¿Qué patrones, contradicciones o vacíos emergen del análisis?	Interpretación crítica y estructurada del conocimiento existente.
Aplicabilidad explícita	¿Qué puede hacer un actor educativo con estos hallazgos?	Recomendaciones prácticas diferenciadas por usuario (docente, gestor, etc.).

Nota: Esta matriz puede utilizarse tanto en la fase de planificación de una SLR como en su evaluación posterior. Su principal aporte es favorecer una revisión más útil y estratégica, centrada en generar conocimiento que pueda aplicarse, de forma concreta, en el campo educativo.

Las SLR en educación ya lograron posicionarse como una metodología válida, incluso respetada, pero lo cierto es que todavía están lejos de cumplir con esa promesa de transformación que muchos les atribuyen. Este ensayo partió justamente de esa paradoja: hay revisiones bien hechas en lo técnico que, sin embargo, no llegan a generar cambios reales en la práctica o en la formulación de políticas. Y el problema no es que falten filtros metodológicos, sino que el propósito mismo con el que se diseñan no siempre está bien planteado desde el inicio.

Lo que se ha sostenido a lo largo del texto es que una SLR puede cumplir con todos los pasos formales, sin que eso la vuelva relevante en términos estratégicos. Para enfrentar esa limitación, se propusieron tres principios que pueden reorientar estas revisiones: primero, la intención pragmática, que obliga a vincular la revisión con un problema concreto y situado; segundo, la síntesis evaluativa, que va más allá del recuento de estudios para construir una interpretación crítica; y tercero, la aplicabilidad explícita, que convierte los hallazgos en herramientas útiles para quienes tienen que tomar decisiones o actuar en contextos educativos.

La matriz 3x3 presentada busca justamente eso: ofrecer un marco claro, fácil de usar, pero con suficiente profundidad como para guiar revisiones que sean útiles de verdad. Si lo que se quiere es que las SLR pasen de ser ejercicios académicos bien estructurados, pero poco influyentes, a convertirse en mecanismos que empujen cambios en la educación, entonces hay que pedirles algo más. No basta con que nos digan qué se sabe; tienen que ayudarnos a entender para qué sirve saberlo y qué podemos hacer con ese conocimiento.

Palabras Clave: Investigación educativa, diseño metodológico, síntesis crítica, aplicabilidad, transformación educativa.

Redesigning the systematic review: towards a critical and useful synthesis for educational transformation

Systematic literature reviews, known as SLRs, have ceased to be a specialized practice reserved for certain research niches and have become a common tool in the educational field (Riaz et al., 2010; Adeoye, 2023; Hassler et al., 2016; Chong et al., 2022; Felizardo et al., 2011; Scheuch et al., 2021). Not only are they more widely used, but they are already part of the common language in educational studies.

This growth is clearly reflected in the meta-analysis by Chong et al. (2022), which analyzed 160 systematic reviews published in leading higher education journals. Compared to more narrative or exploratory reviews, SLRs propose a clearer route: they follow structured, sometimes almost rigid, procedures, which gives them a methodological weight that others do not always have (Romero Felizardo et al., 2011; Riaz et al., 2010; Hassler et al., 2016; Roman-Acosta, 2024). This is why they have also gained ground in more specific fields such as technical or vocational training, where they help synthesize what is known in a critical and targeted way, with a potential impact on both research and educational practice (Scheuch et al., 2021; Li & Pilz, 2021; Sánchez Carrera et al., 2023). However, not everything has been positive. As they grew in number, a concern also arose: many of these reviews, although technically well-executed, fail to contribute anything that truly transforms practice or theoretical thinking. As Gough et al. (2017) point out, what

makes a review valuable is not its exhaustiveness, but its ability to generate a useful synthesis that speaks to the context.

This seems to be one of the keys. Method is so prioritized that intention is lost sight of. Published works are systematized without asking why they matter or to whom they might be relevant. Petticrew and Roberts (2006) already warned: a systematic review should not be limited to describing what exists, but rather should answer important questions from a perspective that is also political, not just academic. However, many are written from a logic that we could call cumulative: they add up studies, categorize them, but don't always explain why this should change how we understand a phenomenon.

The starting point of this essay is that discomfort: if SLRs are so rigorous, why do so many of them end up being irrelevant? The hypothesis proposed here is not technical, but strategic. The problem is not that more steps of the PRISMA protocol (Page et al., 2021) are missing, but rather that we need to ask ourselves what we hope to achieve with a review. This is not, then, a question of offering another methodological guide, but rather a reflection: what makes a review truly impactful and how to design them to be useful to those who teach, research, or decide in education.

Ultimately, many reviews fail not because of methodological errors, but because they lack a clear direction. Their purpose, who they are addressed to, and how they might transform something beyond the published article are not clearly defined. When that happens, they become academic exercises that, although well-constructed, ultimately fail to say anything.

¿Why aren't systematic reviews changing education (and how can we make them do so)?

It's been said before: SLRs have established themselves as a central tool for organizing and synthesizing educational knowledge. They are useful, very useful. On the one hand, they allow us to sort through overwhelming amounts of information; on the other, they help detect repeating patterns, bothersome contradictions, or gaps that no one had noticed before. Adeoye (2023) emphasizes that SLRs offer a methodical and rigorous

framework for evaluating evidence on key topics. And Davies (2000) had already anticipated that their value lies in how they allow us to go beyond the isolated study, helping us to see regularities or differences that are normally lost amid so much loose data. Given all this, they seem to be the ideal tool to support decisions in pedagogy and educational policy.

But in reality, this potential is not fully realized. Yes, its use has grown significantly, as Chong et al. (2022) show, especially in higher education. The problem is that this expansion has brought with it such wide methodological diversity that it is sometimes difficult to compare studies with each other. And if they cannot be compared, what can be said as a whole? Furthermore, the educational field itself is complex: there are approaches from the quantitative and experimental to the most critical and qualitative, which makes it even more difficult to generate coherent conclusions (Ellaway, 2014). Added to this is something more subtle but no less important: an editorial bias that is still present. Boeren (2017) makes it clear: in certain spaces, such as adult education, quantitative methods—such as those used in many SLRs—continue to face resistance, which limits their dissemination and impact.

This creates a kind of paradox. SLRs are promoted as exemplary methodological models, but they are neither recognized nor used in ways that truly make a difference. As a methodology, they have everything they need to transform educational practice; as a practice itself, they are not being used with the intention or the strategy needed to achieve this.

Redesigning the Systematic Review: Three Principles for a Purposeful Synthesis

If we accept that the main obstacle of many systematic reviews lies not in the technique but in their lack of direction, then it is clear that any attempt to make them more useful must begin with their design. In this sense, we propose three basic principles to guide SLRs toward greater utility, not only academically, but also practically and socially. These principles are: pragmatic intention, evaluative synthesis, and explicit applicability.

a) Pragmatic Intent

Reviews should not arise simply from noticing a "gap" in the literature. This common notion often leads to empty questions. Instead, they should start from concrete, situated needs that respond to real problems for those who work, teach, or manage in education. As Harden and Thomas (2005) point out, the most powerful reviews are those that are framed within practical dilemmas and are also supported by well-defined theoretical frameworks. Booth et al. (2016), along the same lines, recommend that these reviews be supported by models like the EPPI-Centre, which considers from the outset what the evidence is for and for whom it is useful (Ames et al., 2024).

b) Evaluative Synthesis

It's not enough to count how many studies support an idea and how many contradict it. The important thing is to interpret it. A good SLR requires asking what all the findings mean, what patterns emerge, and what unresolved tensions are evident. Gough et al. (2017) argue that a configurative review must go beyond a simple summary, building a deeper understanding. Tricco et al. (2016) add that it's not enough to be transparent about the methods: critical judgments must also be made about the quality and relevance of the included studies.

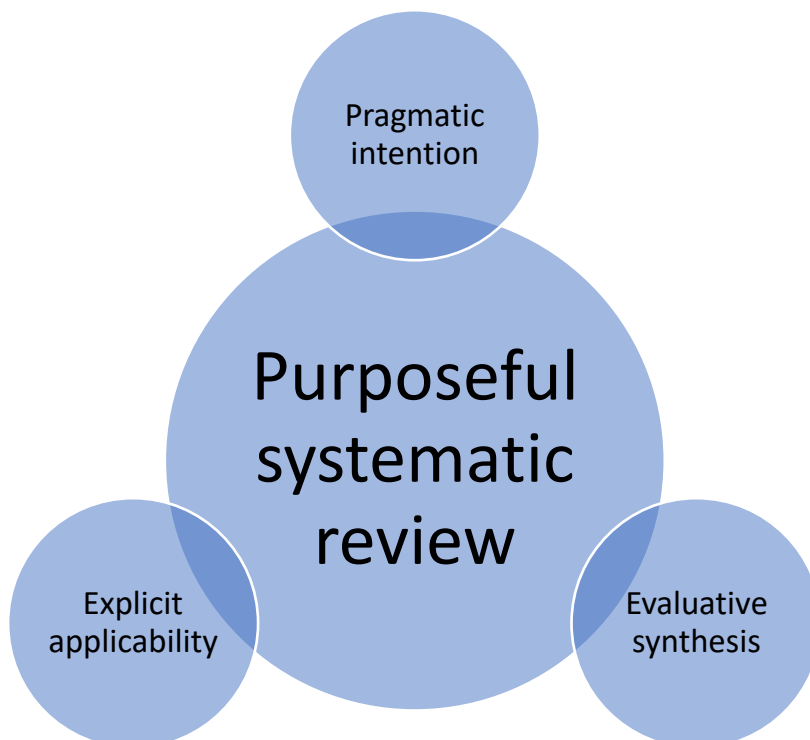
c) Explicit Applicability

Each systematic review should be able to directly answer: what can educational stakeholders do with this? This implies translating what was found into clear, viable recommendations designed for different contexts. Thomas et al. (2017) suggest developing matrices with differentiated implications according to the type of user: researchers, teachers, administrators. This is a way to ensure that the results do not remain on paper.

These three principles can be thought of together, not as isolated steps. Figure 1 graphically represents this approach in the form of a triangle, where each vertex symbolizes one of the key components: pragmatic intent, evaluative synthesis, and

explicit applicability. This model not only summarizes the proposal but can also serve as a practical guide for those who want to develop SLRs that truly contribute to transforming education.

Figure 1. Conceptual model of three principles for designing systematic reviews aimed at educational change



Fuente: Roman-Acosta (2025)

3x3 Matrix for Designing Purposeful Systematic Reviews

To put the aforementioned principles into practice, a 3x3 matrix is proposed as both a conceptual and operational tool for designing and evaluating systematic reviews aimed at educational change. This matrix allows researchers to align their review, from the outset, with a clear purpose, ensuring that each phase—from how the initial question is formulated to how the results are presented—is guided by criteria of real utility.

The intention is not to replace existing frameworks such as PRISMA or the EPPI-Centre model, but rather to complement them from a rationale that we could call strategic.

This means that the review not only meets methodological standards but also makes sense for those facing challenges in specific educational contexts. Within this framework, the matrix is structured around three fundamental dimensions: pragmatic intent, evaluative synthesis, and explicit applicability. Each dimension is accompanied by a key question and a desired outcome, which facilitates informed decision-making throughout the review process.

Table 1. 3x3 matrix for the design of purposeful systematic reviews

Dimension	Guiding question	Expected product
Pragmatic intention	What real need (theoretical, practical or political) motivates this review?	Situated justification, anchored in a relevant educational problem.
Evaluative synthesis	What patterns, contradictions or gaps emerge from the analysis?	Critical and structured interpretation of existing knowledge.
Explicit applicability	What can an educational actor do with these findings?	Practical recommendations differentiated by user (teacher, manager, etc.).

Fuente: Acosta-Roman (2025). **Note:** This matrix can be used both in the planning phase of an SLR and in its subsequent evaluation. Its main contribution is to facilitate a more useful and strategic review, focused on generating knowledge that can be applied concretely in the educational field.

SLRs in education have already established themselves as a valid, even respected, methodology, but the truth is that they are still far from fulfilling the transformative promise many attribute to them. This essay was based precisely on this paradox: there are technically well-done reviews that, however, fail to generate real changes in practice or policymaking. The problem is not that they lack methodological filters, but that the very purpose for which they are designed is not always well-defined from the outset.

What has been argued throughout this text is that an SLR can fulfill all the formal steps without being strategically relevant. To address this limitation, three principles were proposed that can reorient these reviews: first, pragmatic intent, which requires linking the review to a concrete, localized problem; second, evaluative synthesis, which goes beyond a review of studies to construct a critical interpretation; and third, explicit applicability,

which transforms the findings into useful tools for those who must make decisions or act in educational contexts.

The 3x3 matrix presented here seeks to do just that: offer a clear, easy-to-use framework, yet with enough depth to guide truly useful reviews. If we want SLRs to move from being well-structured but relatively influential academic exercises to becoming mechanisms that drive change in education, then we must demand more of them. It's not enough for them to tell us what is known; they must help us understand what it is useful for and what we can do with that knowledge.

Keywords: Educational research, methodological design, critical synthesis, applicability, educational transformation.

Referencias

- Adeoye, M. A. (2023). **From Variables to Research Design: A Deep Dive into Educational Research Methodology.** *Journal of Education Research and Evaluation*, 7(4), 622–628. <https://doi.org/10.23887/jere.v7i4.68173>
- Ames, H. M. R., France, E. F., Cooper, S., Bianchim, M. S., Lewin, S., Schmidt, B., Uny, I., & Noyes, J. (2024). **Assessing qualitative data richness and thickness: Development of an evidence-based tool for use in qualitative evidence synthesis.** *Cochrane Evidence Synthesis and Methods*, 2(7). <https://doi.org/10.1002/cesm.12059>
- Boeren, E. (2017). **The methodological underdog: a review of quantitative research in the key adult education journals.** *Adult Education Quarterly*, 68(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/0741713617739347>
- Booth, A., Noyes, J., Flemming, K., Gerhardus, A., Wahlster, P., van der Wilt, G. J., ... & Rehfues, E. (2016). **Guidance on choosing qualitative evidence synthesis methods for use in health technology assessments of complex interventions.** <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/182101/>
- Chong, S., Jun, L., & Chen, Y. (2021). **A methodological review of systematic literature reviews in higher education: heterogeneity and homogeneity.** OSFPreprint <https://doi.org/10.31219/osf.io/jn84b>

- Chong, S., Lin, T., & Chen, Y. (2022). **A methodological review of systematic literature reviews in higher education:** heterogeneity and homogeneity. *Educational Research Review*, 35, 100426. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100426>
- Davies, P. (2000). **The relevance of systematic reviews to educational policy and practice.** *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/713688543>
- Ellaway, R. (2014). **Challenges of synthesizing medical education research.** *BMC Medicine*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s12916-014-0193-3>
- Felizardo, K. R., Salleh, N., Martins, R. M., Mendes, E., MacDonell, S. G., & Maldonado, J. C. (2011, September). **Using visual text mining to support the study selection activity in systematic literature reviews.** In *2011 international symposium on empirical software engineering and measurement* (pp. 77-86). IEEE. <https://doi.org/10.1109/esem.2011.16>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). **An introduction to systematic reviews (2nd ed.).** SAGE Publications.
- Harden, A., & Thomas, J. (2005). **Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews.** *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/13645570500155078>
- Hassler, E., Carver, J., Hale, D., & Al-Zubidy, A. (2016). **Identification of slr tool needs – results of a community workshop.** *Information and Software Technology*, 70, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.10.011>
- Li, J. and Pilz, M. (2021). **International transfer of vocational education and training: a literature review.** *Journal of Vocational Education and Training*, 75(2), 185-218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). **The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews.** *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). **Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.** Blackwell Publishing.
- Riaz, M., Sulayman, M., Salleh, N., & Mendes, E. (2010, April). **Experiences conducting systematic reviews from novices' perspective.** In *14th International Conference on*

Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE). BCS Learning & Development. <https://doi.org/10.31219/osf.io/jn84b>

Roman-Acosta, D. (2024). **Terminology in qualitative research methodology.** *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 655. <https://doi.org/10.56294/mw2024655>

Sánchez Carrera, D. R., de la Cruz Hernández R., López Hernández, L. del C., & Acosta, D. R. (2023). **Fundamentals and applications of research methodology: Approaches, phases and scientific validity.** *Seminars in Medical Writing and Education*, 2, 158. <https://doi.org/10.56294/mw2023158>

Scheuch, I., Bohlinger, S., Bieß, A., & Nguyễn, H. (2021). **Mapping research on european vet policy with a systematic literature review method: a pilot study.** *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(4), 113-137. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.8.4.6>