

## Desarrollo del razonamiento clínico en las tutorías, ¿qué dicen los estudiantes de medicina en sus reflexiones?

Development of Clinical Reasoning in Tutorships: What Do Medical Students Say in their Reflections?

Mayra Gari Calzada<sup>1\*</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8660-2584>

Ernesto Blanco Blanco<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5643-7688>

<sup>1</sup>Universidad Walter Sisulu, Departamento de Educación a los Profesionales de la Salud. República de Sudáfrica.

\*Autor para la correspondencia: [mgari@wsu.ac.za](mailto:mgari@wsu.ac.za)

### RESUMEN

**Introducción:** En la Universidad Walter Sisulu grupos de estudiantes discuten casos clínicos que inducen a la integración interdisciplinar.

**Objetivo:** Exponer las experiencias de aprendizaje incluidas en las reflexiones sobre las tutorías al finalizar un bloque.

**Métodos:** El estudio tuvo un enfoque fenomenológico, lo que lo posicionó dentro del marco del paradigma interpretativo. Al finalizar el módulo, la facilitadora motivó a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje. La muestra intencional fueron los 66 integrantes de los grupos facilitados por la misma tutora en el período comprendido entre octubre de 2022 y noviembre de 2023. Enviaron sus reflexiones 52 estudiantes, con edades promedio de 20 años y con representación de ambos géneros. Las narrativas de los participantes se sometieron a un análisis temático, según Braun y Clark. Los investigadores trabajaron de forma independiente en la codificación de los datos y la interpretación de las categorías iniciales, seguido por un trabajo conjunto en todas las sesiones de discusión hasta arribar a consenso.

**Resultados:** El análisis de los datos detectó 60 códigos categorizados inicialmente en seis temas, con una subsiguiente integración en dos temas, con dos subtemas cada uno. El tema I fue: dimensión cognitiva del aprendizaje, subcategorizada en aprendizaje significativo y razonamiento clínico; el tema II, dimensión social del aprendizaje, subcategorizada en autorregulación a otros y en autogestión.

**Conclusiones:** Las experiencias memorables de los participantes sugieren que la discusión de casos en un ambiente colaborativo puede potenciar la construcción de conocimiento y el desarrollo del razonamiento clínico.

**Palabras clave:** análisis temático; enseñanza basada en la resolución de problemas; tutorías; estudiantes de medicina.

## ABSTRACT

**Introduction:** At Walter Sisulu University, groups of students discuss clinical cases that induce interdisciplinary integration.

**Objective:** To expose the learning experiences included in the reflections on tutorships when an academic period is finished.

**Methods:** The study had a phenomenological approach, which positioned it within the framework of the interpretive paradigm. At the end of the module, the facilitator encouraged the students to reflect on their learning experiences. The purposive sample was the 66 members of the groups facilitated by their tutor herself in the period October 2022 to November 2023. Fifty-two students submitted their reflections, with an average age of 20 years and with both genders represented. The participants' narratives were subjected to a thematic analysis, according to Braun and Clark. The researchers worked independently in coding the data and interpreting the initial categories, followed by joint work in all the discussion sessions until consensus was reached.

**Results:** Data analysis permitted to detect 60 codes initially categorized into six themes, with subsequent integration into two themes, with two subthemes each. Theme I was cognitive dimension of learning, in turn subcategorized into meaningful learning and clinical reasoning; theme II, social dimension of learning, subcategorized into self-regulation to others and self-management.

**Conclusions:** The participants' memorable experiences suggest that case discussion in a collaborative environment can enhance knowledge construction and the development of clinical reasoning.

**Keywords:** thematic analysis; problem solving-based teaching; tutorships; medical students.

Recibido: 14/03/2024

Aceptado: 26/03/2024

## Introducción

Múltiples estrategias pedagógicas se practican en los currículos de medicina con el objetivo de desarrollar el razonamiento clínico, y las evidencias sustentan que esta habilidad puede comenzar a cultivarse desde los primeros años de la carrera.<sup>(1,2)</sup>

El método de aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), aplicado a la solución de casos clínicos, contextualiza el razonamiento en el diagnóstico y manejo de la persona enferma. El ABP es la estrategia de enseñanza-aprendizaje en el currículo de la carrera del Bachiller en Medicina y Cirugía (MBChB) de la Universidad Walter Sisulu (UWS) en África del Sur. En la fase preclínica, el diseño del problema describe a una persona enferma, y la organización y presentación del caso simula los pasos del método clínico.<sup>(3)</sup>

El caso-problema se analiza en grupos entre 10 y 14 estudiantes facilitados por un integrante del claustro académico. Este método se sustenta en el paradigma constructivista-social, pues el estudiante gestiona su aprendizaje, le encuentra significación, y lo valida y consolida en las interacciones con los integrantes de su grupo.<sup>(4)</sup> El grupo se reúne con su facilitadora tres veces por semana a lo largo de un bloque de aprendizaje, cuya duración fluctúa entre 7 y 9 semanas, período en el que se convierte en una célula de interacción y colaboración. Motivar el ejercicio reflexivo de los estudiantes ayuda a detectar fortalezas y debilidades personales y del entorno de aprendizaje, así como crear un plan de acción que favorezca el desempeño individual y grupal.<sup>(5)</sup>

Los facilitadores emplean diferentes estrategias para avanzar a lo largo del caso-problema, a veces enfatizando más la deducción y, en otros casos, la inducción; dicho de otro modo, razonamiento retrospectivo o prospectivo, respectivamente. En los grupos investigados la estrategia de facilitación siguió los pasos de un

algoritmo que ejercita la inducción, la deducción y la abducción,<sup>(6)</sup> complementadas con las siguientes estrategias didácticas:

- Resúmenes parciales y al final del caso. Al inicio de cada sesión de tutoría un estudiante describe la información que tiene sobre el caso y las interpretaciones discutidas en la sesión anterior. El resumen final es un ejercicio de síntesis, donde se recogen los datos relevantes que contribuyeron a encontrar la solución del caso/problema.
- Interacción entre pares. Parejas de estudiantes analizan y discuten las evidencias que aporta cada nueva sección del caso y, posteriormente, las comparten con el resto del grupo. Las díadas son estables durante las sesiones que corresponden a un caso y nuevas díadas se organizan al iniciar el nuevo caso.
- La tabla de asociación de los datos. Organiza en forma tabular las evidencias obtenidas en cada una de las secciones del caso (datos proporcionados por el paciente, examen físico e investigaciones) y se crean líneas de flujo horizontal entre las columnas para destacar las piezas de información que tienen relación entre sí.

Este trabajo tuvo como objetivo exponer las experiencias de aprendizaje incluidas en las reflexiones sobre las tutorías al finalizar un bloque.

## Métodos

El marco teórico de esta investigación cualitativa pertenece al campo de la fenomenología, y el paradigma interpretativo direccionó el análisis y la interpretación de la información recogida.

Al finalizar el módulo de aprendizaje, la facilitadora motivó a los estudiantes a reflexionar al decirles: “Me gustaría que compartieran conmigo vía correo electrónico algo que ustedes hayan aprendido o logrado en nuestra tutoría, y que, por lo tanto, deseen llevarlo consigo a los módulos venideros”. La muestra intencional fueron los integrantes de la tutoría de cinco módulos desde octubre de 2022 hasta noviembre de 2023, facilitados por la misma tutora en sesiones presenciales. Fueron invitados 66 estudiantes y 52 de ellos enviaron el correo con

sus reflexiones. La edad promedio de los estudiantes resultó de 20 años con representación de ambos géneros.

Los autores no tuvieron que hacer transcripción de las reflexiones; uno de ellos copió y pegó las reflexiones desde el texto del correo hacia un documento matriz y se omitió cualquier información que pudiera identificar al estudiante, para respetar el anonimato de los participantes. Las narrativas de los 52 participantes se sometieron a un análisis temático siguiendo los seis pasos del ciclo descrito por *Braun y Clark*,<sup>(7)</sup> e informado por el paradigma interpretativo.<sup>(8)</sup>

Los investigadores trabajaron de modo independiente en la codificación inductiva de los datos, así como en su clasificación inicial en categorías temáticas. A partir de esas categorías primarias con sus códigos, los dos investigadores iniciaron ciclos de trabajo conjunto hasta que llegaron a un consenso con respecto a códigos y temas. Ambos autores recogieron la evidencia documental de las modificaciones que aparecían en cada ciclo de discusión. Los participantes accedieron a que segmentos de reflexiones fueran mostrados en el trabajo y ningún presunto autor objetó su inclusión.

## Resultados

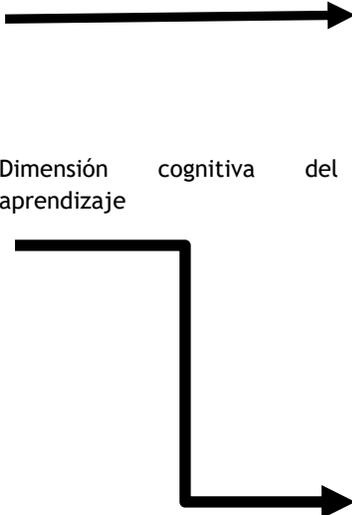
Los autores se sumergieron en el análisis de las narrativas con la mente abierta de descubrir e interpretar las porciones más pequeñas de información que tuvieran algún significado para el objetivo del trabajo. Proceso que resultó en la extracción de 60 códigos, inicialmente clasificados en seis temas (tabla 1).

**Tabla 1** - Numero de códigos de acuerdo con las categorías temáticas iniciales

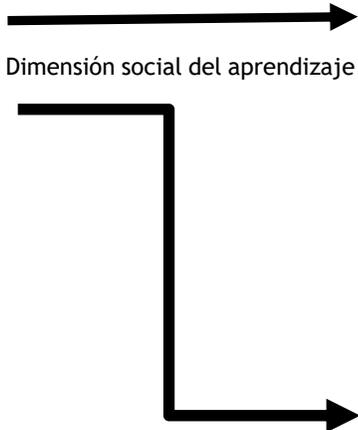
Número de códigos	Nombre del tema
15	1. Conocimiento disciplinar
13	2. Aprender en un grupo
9	3. Autopercepción
11	4. Manejo y comprensión del caso
1	5. Identificarse con la profesión
11	6. Estrategias para estudiar

Los ciclos de discusión conllevaron a mayor generalización y los seis temas iniciales se integraron en dos temas con dos subtemas cada uno (tablas 2 y 3).

**Tabla 2 - Primer tema con subtemas y ejemplos de códigos**

Temas iniciales	Tema final	Subtemas y ejemplos de códigos
Conocimiento disciplinar	 <p data-bbox="581 709 927 772">Dimensión cognitiva del aprendizaje</p>	a) Aprendizaje significativo
Estrategias para estudiar		- mejorar la comprensión
Manejo y comprensión del caso		- mejoraron las calificaciones - integración disciplinar - terminología correcta
Identificarse con la profesión		- conectar la nueva información con la vieja - crear dibujos y gráficos - mapas para organizar el contenido
		b) Razonamiento clínico
		- abordar el caso - comprender el caso - resúmenes parciales del caso - generar y refinar hipótesis - aplicación básico-clínica - sentirse como un médico en formación

**Tabla 3 - Segundo tema con subtemas y ejemplos de códigos**

Temas iniciales	Tema final	Subtemas y ejemplos de códigos
Aprender en un grupo		a) Autorregulación y regulación de los otros
Autopercepción		<ul style="list-style-type: none"> <li>- mejorar la expresión oral</li> <li>- dar y recibir ayuda para entender mejor</li> <li>- correcciones mutuas</li> <li>- compartir estrategias de estudio y recursos</li> </ul>
		b) Autogestión <ul style="list-style-type: none"> <li>- expresar opiniones abiertamente</li> <li>- seguridad en sí mismo/a</li> <li>- más participación y compromiso</li> <li>- sentirse miembro de un equipo</li> </ul>

## Discusión

La práctica reflexiva ayuda a mejorar el funcionamiento del grupo de tutoría porque estimula a encontrar metas que comparten los integrantes del grupo, y áreas en las que se sienten seguros, y otras que necesitan mejora con el consecuente plan de acción. Al finalizar cada caso-problema, los estudiantes se animan a compartir de forma oral ideas que puedan mejorar la función del grupo para el nuevo caso. No obstante, hay integrantes que no se involucran en esta práctica o repiten las mismas palabras dichas por el participante que lo/a precedió.

Los participantes fueron invitados a reflexionar sobre experiencias que ya habían tenido lugar, y al preguntarles por “algo que aprendieron o lograron en nuestra tutoría”, no hubo restricción en lo que desearon compartir. Se dejó abierta la opción de mencionar algo que valoraron, para evitar un sesgo en la mente del estudiante. En congruencia con el paradigma interpretativo, la narrativa de cada reflexión está condicionada por lo que su autor/a consideró aprendizaje o logro, y

que decidió compartir. Los estudiantes no saben de paradigmas educacionales; ellos discuten los casos en sus tutorías, ignorando que ese diseño educacional está informado por el paradigma constructivista-social y, en consecuencia, se espera les ofrezca oportunidades para desarrollar diferentes aprendizajes y habilidades.

La mayoría de los participantes están alertas de lo que aprenden y de las habilidades que adquieren o perfeccionan. Tópicos que se repitieron en sus narrativas fueron el espacio confortable que la discusión en las díadas les proporciona, la gratificación que tiene el compartir recursos y saberes entre los integrantes del grupo, y el valor de las representaciones visuales en la pizarra para mejorar la comprensión de los tópicos.

Las interacciones en las díadas de estudiantes ofrecen un espacio con más privacidad y oportunidades de hablar. De este modo, todos los integrantes tienen participación en cada sesión. Los siguientes fragmentos de reflexiones muestran cómo fue recibida esta estrategia:

- Ejemplo 1: *“The pairing of partners allowed me to participate and engage maximally because I am with my partner... I wouldn’t be afraid to say I do not know something because my partner will help me out”.*
- Ejemplo 2: *“Little groups we created within the tutorial was something new to me and one I’d like to keep because explaining something to someone else before saying to the group helps a lot to see if you really know and understand what you want to say”.*

La discusión en las díadas tiene similitudes con la tutoría entre pares, donde un estudiante con mayor habilidad cognitiva ayuda a su tutelado, práctica que ha mejorado la retención escolar y el rezago educativo.<sup>(9)</sup> Los participantes destacaron el valor de las díadas para mejorar la comprensión del contenido y ganar seguridad para la posterior participación frente al grupo.

Cuando los estudiantes aprenden en un ambiente de colaboración y trabajan como equipo, el grupo influye positivamente en el desarrollo de sus integrantes, alimenta la motivación intrínseca y pueden sentir disfrute en aprender. El espíritu de camaradería que comienzan a sentir estrecha los lazos de colaboración e interdependencia:

- Ejemplo 3: *“I learned a lot from my teammates on how they study and approach cases and tasks, also the strategy of thinking in an application way”*.
- Ejemplo 4: *“I learned that tutorial is about getting understanding of the content discussed and we should work together, we should not take advantage of students with less confidence and make them feel small”*.
- Ejemplo 5: *“another important aspect that I have come to realize is that now I am sociable since we have emphasized teamwork. I can now walk up to my teammates when they are at the study center and ask how they are doing and if I could help, which is a huge milestone on my part”*.
- Ejemplo 6: *“I am a better version of myself, I did not only learn how to voice out my inputs but also hard work because I knew how to account to my group”*.

Hacer uso de recursos visuales contruidos por los estudiantes, tales como dibujar órganos o células, y usar gráficos para ilustrar funciones, facilita la comprensión y encontrar la significación a lo que se aprende. El canal sensorial visual refuerza y complementa al auditivo cuando se interpreta y explica la representación gráfica. Rybska y otros<sup>(10)</sup> reportan una iniciativa interesante al combinar la biología con las matemáticas en representaciones visuales. Los siguientes fragmentos reflejan que sus autores encontraron algún significado a lo que aprendían:

- Ejemplo 7: *“Draw something when presenting helped a lot with understanding the content of the case”*.
- Ejemplo 8: *“I had no idea I could learn so much from drawing; I realized I can even recall and understand concepts better using diagrams”*.

Los participantes que adquirieron habilidades relacionadas con el manejo del caso aludieron al caso en general o a alguna de sus partes; por ejemplo, “analizar los resultados de las investigaciones”, o “revisar las hipótesis”, pero ninguno empleó el vocablo “razonamiento clínico”:

- Ejemplo 9: *“I feel today that I can follow what is going on with the case and also the learning issues being discussed”*.
- Ejemplo 10: *“I learned generating learning issues, analyzing the case which made me realize that all the information is connected”*.

- Ejemplo 11: *“I can understand and analyze the case and involve drawings to visualize whatever we were discussing”.*

Vale mencionar que, en la primera tutoría del bloque, cuando se les invitó a compartir sus metas para el módulo que recién comenzaba, ningún estudiante mencionó la comprensión del caso-problema como un objetivo a alcanzar. Este hallazgo necesita atención porque es algo inesperado en estudiantes que aprenden mediante el empleo del método de ABP.

El razonamiento clínico es una habilidad compleja que se practica de diferentes modos hasta arribar al diagnóstico correcto; el nivel de experticia de quien diagnostica y su familiaridad con el tipo de enfermedad/enfermo resultan relevantes en la ruta a seguir.<sup>(11)</sup> Coderre y otros<sup>(12)</sup> destacan que la eficacia en el diagnóstico no depende tanto del volumen de información que tiene el profesional, sino de cómo ha estructurado/organizado ese conocimiento; por esta razón, recomiendan que los estudiantes deben aprender los conceptos asociados a los problemas desde donde emanan.

La reflexión tiene implícitas habilidades de metacognición: necesitan pensar analíticamente en su aprendizaje y el de los otros, así como en el comportamiento de los integrantes del grupo, donde también se mezclan factores emocionales.<sup>(13)</sup> Un estudio en una universidad sudafricana reporta que la generación Z nació libre, que ha vivido dentro del *boom* del desarrollo tecnológico; son nativos digitales, amantes del TikTok y de las redes sociales. Esta generación prefiere la interacción y no son dados a sentarse a escuchar largas charlas.<sup>(14)</sup> En consecuencia, no resultaría descabellado pensar que los integrantes de esta generación no son propensos a dedicarle tiempo a la práctica reflexiva; necesitan motivación externa y dirección para que exploren las bondades de este ejercicio, cuya relevancia crecerá cuando estén trabajando en los escenarios reales de las instituciones de salud.<sup>(15)</sup>

El análisis temático constituye un método que le da permiso al investigador a penetrar en las experiencias de los participantes e interpretar el significado, al tiempo que les da voz a estas experiencias. En este caso ayudó a encontrar respuestas referidas a lo que los actores valoraron como aprendizaje en su tutoría. El presente análisis induce a pensar en acciones y estrategias que puedan reforzar el desarrollo de la habilidad razonamiento clínico también desde otros espacios de aprendizaje; no solo las tutorías.

Los hallazgos de esta investigación no son generalizables a otros estudiantes porque los estilos de facilitación, los individuos y el contexto resulta variable. Sin

embargo, ofrece una pieza de evidencia que muestra congruencia entre las expectativas de la facultad y el desarrollo de competencias en los participantes. La estrategia de facilitación le dedicó especial atención al desarrollo de habilidades de razonamiento y, en particular, al razonamiento clínico, protagonizado por el caso problema a solucionar. La siguiente reflexión resume las habilidades que, en un caso ideal, podrían desarrollar los tutorados: *“I have learned to lead, to draw more anatomically correct diagrams, to interpret graphs better, to make teamwork productive and to understand the case and explain it with relevant learning objectives”*.

Para concluir, las experiencias memorables de los participantes sugieren que la discusión de casos en un ambiente colaborativo puede potenciar la construcción de conocimiento y el desarrollo del razonamiento clínico.

## Referencias bibliográficas

1. Cooper N, Bartlett M, Gay S, Hammond A, Lillicrap M, Matthan J, *et al.* Consensus statement on the content of clinical reasoning curricula in undergraduate medical education. *Medical Teacher*. 2021;43:152-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1842343>
2. Torre D, Chamberland M, Mamede S. Implementation of three knowledge-oriented instructional strategies to teach clinical reasoning: Self-explanation, a concept mapping exercise, and deliberate reflection: AMEE Guide No. 150. *Medical Teacher*. 2023;45:676-84. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2105200>
3. Favier Torres MA, Samon Leyva M, Chi Ceballos M, Calderin Loris IA, Rodríguez Llanes YA. Método clínico. Algunos aspectos esenciales de sus etapas. *Revista Información Científica*. 2014 [acceso 05/10/2023];83:181-91. Disponible en: <https://revinformcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/999/1972#:~:text>
4. Saleem A, Kausar H, Deeba F. Social constructivism: a new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial Journal of History*. 2021 [acceso 06/12/2023];II:403-21. Disponible en: <https://pjh.wum.edu.pk/index.php/ojs/article/view/86>
5. Machost H, Stains M. Reflective practices in education: a primer for practitioners. *CBE-Life Sciences Education*. 2023 [acceso 10/12/2023];22:es2:1-11. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36972335/>

6. Gari M, Vicedo A. Algoritmo para desarrollar habilidades de razonamiento en los estudiantes noveles de medicina. *Educ. Méd. Super.* 2020 [acceso 10/12/2023];34:e1871. Disponible en: <https://ems.sld.cu/index.php/ems/issue/view/51>
7. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology.* 2006;3:77-101. DOI: <http://doi.org/10.1191/1478088706pq0630a>
8. Thanh NC, Thanh TTL. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science.* 2015 [acceso 28/11/2023];1:24-7. Disponible en: <http://www.aiscience.org/journal/ajes>
9. Pavía Mendoza A, de la Cruz Flores G. Tutoría entre pares: una revisión sistemática de la literatura. *Revista mexicana de orientación educativa.* 2023;20:1-23. DOI: <http://doi.org/10.31206/rmdo512023>
10. Rybska E, Skrzypczak H, Bekas M. How can drawing help us to support students in meaningful learning? Connecting mathematics and biology through graphs. *South Bohemia Mathematical Letters.* 2022 [acceso 18/2/2024];1:41-8. Disponible en: [https://home.pf.jcu.cz/~sbml/wp-content/uploads/2022\\_Rybska\\_et\\_al.pdf](https://home.pf.jcu.cz/~sbml/wp-content/uploads/2022_Rybska_et_al.pdf)
11. Guzmán-Valdivia-Gómez G, Guzmán-García-Talavera P, García-Cervantes A. Razonamiento clínico: aspectos prácticos que permiten la facilitación de su desarrollo. *Revista Médica Instituto Mexicano Seguro Social.* 2022 [acceso 20/2/2024];60:708-14. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10395931/pdf/04435117-60-6-708.pdf>
12. Coderre S, Jenkins D, Mclaughlin K. Qualitative differences in knowledge structure are associated with diagnostic performance in medical students. *Advances in Health Sciences Education.* 2009 [acceso 15/2/2024];14:677-84. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-008-9149-8>
13. Elisoondo R, de la Barrera ML, Rigo DY, Kowszyk DI, Fagotti Kusharski E, Riccetti A, *et al.* Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *Revista de docencia universitaria.* 2016 [acceso 2/2/2024];14:225-44. Disponible en: [https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70840/CONICET\\_Digital\\_Nro.23c74387-66f7-425c-9bf9-97a7c8d29e25\\_A.pdf?](https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70840/CONICET_Digital_Nro.23c74387-66f7-425c-9bf9-97a7c8d29e25_A.pdf?)
14. Cilliers EJ. The Challenge of Teaching Generation Z. *PEOPLE: International journal of social sciences.* 2017 [acceso 17/2/2024];3:188-98. Disponible en: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/158991/2/PSV31188198.pdf>

15. Edward E. Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. International practice development journal. 2017 [acceso 15/2/2024];7(1):2. Disponible en: [https://www.fons.org/Resources/Documents/Journal/Vol7No1/IPDJ\\_0701\\_2.pdf](https://www.fons.org/Resources/Documents/Journal/Vol7No1/IPDJ_0701_2.pdf)

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

### **Contribución de los autores**

*Conceptualización:* Mayra Gari Calzada.

*Investigación:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Metodología:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Curación de datos:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Recursos:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Análisis formal:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Validación:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Visualización:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.

*Redacción-borrador original:* Mayra Gari Calzada.

*Redacción-revisión y edición:* Mayra Gari Calzada y Ernesto Blanco Blanco.