

# Aportes críticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje: experiencias estudiantiles en un proyecto de extensión sobre pesca responsable en Costa Rica

Sujetos y relaciones en extensión universitaria / Intervenciones



**Isabel Calvo González**

orcid.org/0000-0002-9622-5874

isabel.calvo.gonzalez@una.cr

**Oscar Juárez Matute**

orcid.org/0000-0002-4799-0350

oscar.juarez.matute@una.cr

**Sandra Monge Vásquez**

orcid.org/0000-0002-0602-0307

sandra.monge.vasquez@est.una.ac.cr

Universidad Nacional de Costa Rica.

RECEPCIÓN: 26/06/20

ACEPTACIÓN FINAL: 12/10/20

**Critical contributions to the teaching and learning processes: student experiences in an extension project on responsible fishing in Costa Rica**

**Contribuições críticas para os processos de ensino e aprendizagem: experiências de alunos em um projeto de extensão sobre pesca responsável na Costa Rica**

## Resumen

Este artículo expone la sistematización de las percepciones de los estudiantes de la carrera de Planificación Económica y Social vinculados al proyecto de extensión “Gestión comunitaria para el fortalecimiento productivo de las Áreas Marinas de Pesca Responsable del Golfo de Nicoya” de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su objetivo fue conocer la forma en la cual la curricularización de la extensión universitaria brinda aportes en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la reconstrucción crítica de las experiencias del estudiantado. Metodológicamente, se trabajó a partir del descubrimiento y la interpretación subjetiva/intersubjetiva de la realidad, lo que conllevó un abordaje dialéctico-materialista. Se utilizaron como instrumentos la entrevista conversacional y talleres participativos. A partir de la aplicación de los instrumentos se construyeron cuatro categorías analíticas, las cuales permitieron demostrar que los y las estudiantes, por medio del acompañamiento social participativo a grupos locales, tienen deconstrucciones sobre aprendizajes tradicionales y que desde su experiencia construyen nuevas formas al establecer espacios de diálogo y relaciones horizontales con las personas de las comunidades, fortaleciendo su formación profesional.

**Palabras clave:** extensión universitaria; sistematización de experiencias; enseñanza y aprendizaje.

## Abstract

This article exposes the systematization of the perceptions of the students of the Economic and Social Planning career linked to the project of Extension “Community Management for the productive strengthening of the Marine Areas of Responsible Fishing of Golfo de Nicoya”, it is tried to know the form in which the curricularization of the university extension offers contributions in the transformation of the processes of teaching and learning from the critical reconstruction of the experiences of the student body. Methodologically, the work is based on the discovery and subjective/ intersubjective interpretation of reality, which implies a dialectical-materialistic approach. We used as instruments the conversational interview and the realization of participative workshops. From the application of the instruments, four analytical categories were constructed, which allowed demonstrating that the students, by means of the social participative accompaniment to local groups, have deconstructions on traditional learning and that from their experience they construct new forms when establishing spaces of dialogue and horizontal relations with the people of the communities, strengthening their professional training.

**Keywords:** university extension; systematization of experiences; teaching and learning.

## Resumo

Este artigo apresenta a sistematização das percepções dos estudantes do curso de Planejamento Econômico e Social vinculados ao projeto de Extensão “Gestão Comunitária para o fortalecimento produtivo das Áreas Marítimas de Pesca Responsável”. Procura-se conhecer a forma em que a curricularização da extensão universitária oferece contribuições na transformação dos processos de ensino e aprendizagem a partir da reconstrução crítica das experiências do corpo estudantil. Metodologicamente, o trabalho é baseado na descoberta e interpretação subjetiva/ intersubjetiva da realidade, o que implica uma abordagem dialéctico-materialista. Foram utilizadas como instrumentos entrevistas de conversação e oficinas participativas. A partir da aplicação dos instrumentos, foram construídas quatro categorias analíticas, que permitiu demonstrar que os estudantes, através do acompanhamento social participativo de grupos locais, têm desconstruções de aprendizagem tradicional e que, a partir de sua experiência, constroem novas formas, estabelecendo espaços de diálogo e relações horizontais com as pessoas das comunidades, fortalecendo sua formação profissional.

**Palavras-chave:** extensão universitária; sistematização de experiências; ensino e aprendizagem.

**Para citación de este artículo:** Calvo González, I.; Juárez Matute, O. y Monge Vásquez, S. (2020). Aportes críticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje: experiencias estudiantiles en un proyecto de extensión sobre pesca responsable en Costa Rica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0018. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0018

## **Introducción**

El proyecto “Gestión comunitaria para el fortalecimiento productivo de las Áreas Marinas de Pesca Responsable del Golfo de Nicoya” pertenece al Programa de Desarrollo Interdisciplinario Costero del Instituto de Estudios en Población (PIC-IDESPO) con la participación de la Escuela de Planificación y Promoción Social, ambos de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. De tal manera que la mayoría de las personas estudiantes participantes del mismo corresponden a las carreras Bachillerato y Licenciatura en Planificación Económica y Social, insertándose en el marco de asignaturas que forman parte del plan de estudio de la carrera, caso de las prácticas organizativas de tercer año, la práctica de formulación, administración y evaluación de proyectos, ambas del nivel de bachillerato, pero también en la realización de los proyectos finales de graduación del nivel de licenciatura. Otras formas de participación en el proyecto son: como estudiantes asistentes, por lo cual reciben un estipendio económico, y como estudiantes voluntarios.

A partir de la situación descrita, resulta de relevancia académica la sistematización de las experiencias de las personas estudiantes en el proyecto, sea por la cantidad de personas estudiantes vinculadas, que en tres años fue de alrededor de 70, así como por la importancia de sus aportes a los objetivos del proyecto y a las comunidades con las que trabajaron, ya que sus acciones constituyeron parte del trabajo sustantivo de la extensión universitaria desarrollada por el equipo de extensionistas. Este es el caso de los diagnósticos comunales y organizacionales, acompañamiento y fortalecimiento organizacional, estudios de factibilidad para proyectos productivos, entre otros.

Ante este escenario, parte del equipo docente del proyecto se abocó a sistematizar las experiencias estudiantiles con el propósito de aportar al enriquecimiento del quehacer universitario, desde el punto de vista tanto de la extensión como de la docencia.

En esa misma línea, este artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de los aprendizajes obtenidos en el proceso de sistematización de las experiencias estudiantiles en el marco de un proyecto de extensión universitaria en un contexto rural costero del pacífico costarricense.

En cuanto al contenido del documento, en un primer momento se hace una descripción del contexto local donde se desarrolló el proyecto de extensión y de las acciones llevadas a cabo por las personas estudiantes. Más adelante se explica el referente teórico, que contiene el enfoque epistemológico y los principales conceptos sustantivos que ayudan a comprender las experiencias estudiantiles, para luego señalar los pasos y criterios considerados en la sistematización. Una vez planteados dichos componentes se exponen los resultados obtenidos, los cuales se organizan en cinco categorías de análisis. En tanto, a modo de conclusión, se acotan algunas consideraciones finales producto de la reflexión del proceso de sistematización.

## **Contexto local y comunal**

El Golfo de Nicoya tiene una extensión de 1540 kilómetros cuadrados y 80 kilómetros lineales, posee como puntos extremos Isla Herradura, frente a las costas de Cantón de Garabito, la Punta Cabo Blanco en la Península de Nicoya, y la Isla Toro en la desembocadura del río Tempisque. En su interior cuenta con al menos veinte islas de las cuales cinco de las más

grandes se encuentran pobladas: Chira, Venado, Caballo Cedros y Jesusita. El resto está bajo el resguardo del Estado mediante alguna categoría de protección de sus ecosistemas marinos y terrestres. Se trata del más extenso de los tres golfos existentes en Costa Rica, siendo los otros dos el Golfo Dulce y el Golfo de Papagayo, todos ubicados en el Océano Pacífico. Administrativamente, bordea parte de las costas de las provincias de Puntarenas y Guanacaste.

**Figura 1: Mapa de Áreas Marinas de Pesca Responsable del Golfo de Nicoya, Costa Rica**

Áreas Marinas de Pesca Responsable al Sureste del Golfo de Nicoya. 2017



Fuente: Proyecto FIDA, 2019.

Se trata de un ecosistema frágil y vulnerable tanto por su condición de golfo, por su constitución biofísica, ya que no cuenta con gran diversidad de especies marinas con relación a otros golfos en zonas tropicales, así como por el desarrollo de gran cantidad de actividades urbanas, industriales y agroindustriales del país en las cuencas de los dos principales ríos que vierten sus aguas en dicho cuerpo marino (Tárcoles y Tempisque). A esto debe sumarse la ubicación en sus costas de los dos principales puertos del pacífico costarricense, Caldera y Puntarenas, este último con el centro urbano más poblado de dicha costa.

En cuanto a la situación social y económica, ha habido una disminución en el volumen de capturas, lo que conlleva una intensificación de las actividades extractivas con el propósito de compensar el faltante en los ingresos por tal causa. En todo caso, lo anterior no ha ocasionado un incremento en el precio del producto para los pescadores, motivo por el cual tratan de mantener los niveles de captura del recurso. Todo esto trae aparejada una serie de conflictos entre los pescadores en su afán de subsistencia y compiten por el recurso. Además

de tensiones con las instituciones del Estado encargadas de la regulación, manejo y protección de los ecosistemas, así como con organismos no gubernamentales ambientalistas.

Por su parte, con la intención de mantener el recurso marino, el Estado y otras instancias no gubernamentales trabajan sobre el establecimiento del concepto de pesca sostenible, el cual pretende garantizar el uso de un recurso indefinidamente realizando una explotación controlada del mismo. Para ello, Costa Rica ha apostado por la creación de áreas marinas protegidas ratificando convenios y esfuerzos internacionales, como lo fue la Cumbre de Desarrollo sostenible de Johannesburgo en 2002, la Convención sobre el derecho del mar en 1992, la Declaración de Reykjavik sobre pesca responsable en 2001, entre otros (FAO, 2012).

Se comprende que el acceso al recurso marino pesquero es un insumo básico para la supervivencia que debe ser respetado y procurarse su mantenimiento, por lo cual se debe invertir tiempo y esfuerzo no solo en la creación y articulación de instrumentos políticos de nivel macro, como los anteriores convenios, sino respecto de la extensión hacia los pescadores y a nivel de las comunidades pesqueras.

Actualmente, se priorizan desde el ámbito nacional acciones para responder a las necesidades de las poblaciones pesqueras del país por medio de proyectos estratégicos que permitan la industrialización de la actividad y en donde se puedan involucrar otros actores comunales que no sean específicamente pescadores (familiares). Como parte del desarrollo de proyectos interinstitucionales estratégicos, se inserta el proceso de fortalecimiento de las áreas marinas de pesca responsable (AMPR) de Paquera, Tambor, Playa Blanca, Isla Venado e Isla Caballo, en las cuales, para disminuir la dependencia del intermediario y el empoderamiento de los pescadores y sus familias en más eslabones de la cadena productiva en el territorio, se plantearon una cooperativa de pescadores, centros de acopio en cada comunidad, y una planta de procesamiento del producto pesquero.

El proceso de fortalecimiento de las AMPR se sustenta con el apoyo de varias instituciones nacionales que colaboran en la construcción de una planta de procesamiento del producto pesquero y en la creación de la cooperativa de pescadores, tomando en cuenta que las instituciones involucradas identifican este como un proyecto país en el cual la Universidad Nacional se inserta para brindar apoyo en el fortalecimiento organizacional de las asociaciones de pescadores que conforman la Cooperativa, así como con el involucramiento y fortalecimiento de grupos de mujeres y de jóvenes en los procesos de diversificación productiva que permitan generar productos para ser utilizados en la planta de procesamiento y en la comercialización, y así poder dar estabilidad productiva en todas las épocas del año a la planta y por lo tanto, a las familias involucradas, seguridad financiera.

El desarrollo de dicho proyecto interinstitucional comenzó en el año 2014; en el mes de agosto la red de instituciones y algunos representantes comunales contactaron a los representantes de la Universidad Nacional para el involucramiento de los mismos en el proceso de fortalecimiento de las AMPR que se venía trabajando.

El acercamiento con la red interinstitucional de las AMPR mencionadas se realizó por medio de reuniones mensuales en las cuales se fueron identificando poco a poco las demandas que existían en el proceso para que la Universidad pudiera colaborar a subsanarlas.

Uno de los aspectos más importantes es que la propuesta del proyecto denominado "Gestión comunitaria para el fortalecimiento productivo de las Áreas Marinas de Pesca Responsable del Golfo de Nicoya", que aquí se expone, no es una idea desarrollada solamente

por académicos de la Universidad, sino que es un planteamiento consensuado con los sectores institucionales y comunales en el cual, dentro de un proceso de fortalecimiento de las AMPR, se inserta la Universidad como institución que promueve proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de las comunidades.

Para la comprensión teórica de los contenidos de la sistematización de las experiencias estudiantiles, en el siguiente apartado se exponen el enfoque epistemológico y los principales conceptos que sustentan el planteamiento.

### **La dialéctica materialista en el proceso de sistematización y el interaccionismo simbólico como referente teórico para comprender las situaciones microsociales**

Partiremos de conceptualizar desde un enfoque epistemológico la sistematización, para lo cual debemos remitirnos principalmente a la dialéctica materialista planteada por Marx a mediados del siglo XIX, que tiene como principios fundamentales la concepción materialista de la historia, el historicismo y el análisis lógico. Asume una postura de conocimiento a partir del descubrimiento y la interpretación subjetiva/intersubjetiva de la realidad. De esta manera, el modelo epistemológico de la dialéctica materialista se explica en una serie de relaciones sujeto–objeto–sujeto, donde el sujeto descubre una realidad externa a sí mismo pero, en la medida en que se vuelve consciente de esta, transforma su percepción, negando o superando ese primer posicionamiento. Esta nueva noción del objeto también deberá ser negada y superada mediante un nuevo posicionamiento del sujeto respecto de su realidad.

En este sentido, la dialéctica, desde sus implicaciones metodológicas, concibe la realidad como un conjunto de procesos sociohistóricos que van a configurar una totalidad.

“Un todo integrado, en el que las partes (lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es una totalidad no vista como la suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones”. (Jara, 2017, p 3)

Metodológicamente, el planteamiento anterior tiene una serie de implicancias: en primer lugar, la necesidad de basar los análisis e interpretaciones en la totalidad que da sentido a cada uno de sus elementos contenidos, y de esta manera es imprescindible asumir una postura sociohistórica al enfrentar cualquier análisis de la realidad, además de su comprensión como totalidad.

En segundo lugar, de acuerdo con Andrade y Bedacarratx, quienes rescatan las ideas de Hugo Zemelman, debe tenerse en cuenta que, si bien la realidad es una totalidad, dicha totalidad no puede abarcarse tal cual, por lo que se debe reconstruir a partir de sus componentes de mayor relevancia según cada situación particular y los intereses de los sujetos implicados en el proceso de investigación (Andrade y Bedacarratx, 2013). De manera que la totalidad se vuelve una categoría epistemológica y un fundamento metodológico para el análisis social desde la perspectiva dialéctica.

Asimismo, en la concepción dialéctica la realidad es dinámica y siempre se encuentra en constante movimiento generado por las tensiones y las contradicciones de los diversos grupos sociales y estructuras que constituyen la totalidad social.

“Una realidad histórica siempre cambiante, nunca estática ni uniforme, debido a la tensión que ejercen incesantemente las contradicciones e interrelaciones de sus elementos”. (Jara, 2017, p. 3)

Esta característica social permite asumir con claridad una postura de acuerdo con los propios intereses a los diferentes sujetos implicados en la realidad social, incluyendo a los investigadores e investigadoras ya que no pueden desvincularse de sus nexos con la totalidad y con sus intereses particulares y colectivos, como bien apunta Jara:

“nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso”. (2017, p. 3)

Además de la renuncia a las posiciones neutrales, puesto que pertenecen al mundo de las ilusiones y la necesidad de construir la objetividad a partir de la transparencia y la rigurosidad metodológica, el planteamiento anterior nos interpela a asumir la postura propositiva de la concepción dialéctica, esto es, el estudio de la realidad para su transformación más que para la mera reflexión y contemplación.

Y desde esta posición es que podemos comprender el paso dado por Fals Borda y Jara hacia prácticas metodológicas participativas y la investigación acción, ya que es desde la concepción dialéctica que estas cobran sentido en su esencia metodológica y política (Jara, 2017).

En este sentido, Jara realiza el siguiente planteamiento:

“Vistos en forma aislada, no pasarían de ser innovaciones de la tecnología educativa o la comunicación grupal; desde nuestra perspectiva, por el contrario, son una consecuencia lógica para lograr con coherencia el desarrollo de un proceso dialéctico”. (2017, p. 3)

Ahora bien, desde nuestro punto de vista también nos interesa rescatar el componente técnico de las prácticas de Investigación Acción Participativa (IAP), teniendo en cuenta a su vez su dimensión política en la medida en que se comprende que el sujeto de estas es el grupo social implicado, pero sin negar el papel que asume el facilitador, facilitadora o equipo de trabajo.

En este espacio, que se constituye en su totalidad en sí mismo al menos en una breve temporalidad, se configura una noción de conocimiento basada en el descubrimiento y la construcción de este descubrimiento, en el sentido fenomenológico más que positivista, en tanto el sujeto (facilitador) se adentra en una realidad ajena a la propia en procura de facilitar unos procesos metodológicamente, guiados hacia la emancipación. Construcción, en la medida que los sujetos propios de dicha realidad se concientizan de la misma, generando intersubjetividad e historicidad. Además, ambas posiciones y experiencias de conocimiento contribuyen a la configuración del objeto de estudio constituido a partir de la totalidad, realidad objetivada constituida por las estructuras y los grupos sociales, sus intereses y posturas particulares.

Teniendo en cuenta este fundamento epistemológico y metodológico general es importante destacar la necesidad de recurrir a posturas que nos permitan un alcance de menor envergadura con el propósito de comprender el accionar específico y los posicionamientos hacia la acción en el marco de la sistematización de las experiencias estudiantiles.

A este respecto, se considerarán algunos elementos del interaccionismo simbólico como principios para la comprensión de la “definición de la situación” desde las posiciones de los actores comunitarios hacia las y los estudiantes como de estos para sí mismos.

El interaccionismo simbólico reconoce la existencia de estructuras macrosociales, pero se centra en el estudio de la interacción entre los actores y el significado que estos asignan a sus actos dentro del contexto simbólico en el que se adscriben.

Para un mayor entendimiento de la perspectiva, Mella Herbert Blumer plantea tres premisas:

“La primera es que las personas actúan con relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellas. La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos. La tercera implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra”. (Mella, 1998, p. 38)

Esta postura teórica microsociológica nos permite tener una visión para la interpretación de las experiencias estudiantiles, sobre todo considerando que dicho planteamiento no busca una explicación sustantiva de la realidad, más bien su aporte es a través de la contribución a comprender los procesos de interacción social y buscar dichas explicaciones en los actores mismos, desde sus puntos de vista. De esta manera, se apunta que “el investigador debe tratar de entender cómo la gente categoriza su contexto social, cómo piensan y qué criterios tiene para tomar sus decisiones y actuar de una u otra manera” (Mella, 1998, p. 38)

En términos metodológicos, el interaccionismo simbólico visualiza como únicos métodos de investigación social los cualitativos y, de manera particular, la observación, la entrevistas en profundidad y los métodos disruptivos. Por lo que se hace necesaria la implicación de los investigadores y las investigadoras con las personas y su marco de referencia. Esto es, formar parte de las actividades que dan significado a dichos actores.

Lo expuesto hasta aquí tendrá implicaciones en el proceso ya que no es simplemente de una mera recopilación de anécdotas y opiniones, sino de la construcción de intersubjetividad a través de la comprensión e interpretación de las percepciones de los sujetos comprendidos en sus procesos vivenciales.

Se trata de una aproximación del sujeto que facilita, articula y sistematiza de forma externa a partir de los registros y demás fuentes. Paralelamente, los sujetos implicados en el proceso de manera vivencial se constituyen en sujetos históricos en la medida en que vuelven sobre su experiencia y le dan sentido de acción reflexiva, es decir de praxis.

También es importante tomar en cuenta que la reflexión sobre el conocimiento vivencial de los actores estudiantiles es portadora de sentido en tanto aporta a la transformación social del contexto empírico de dicho conocimiento, y en esa dirección apuntan las autoras citadas al indicar en la perspectiva dialéctica:

“se pretende conocer el proceso social desde dentro, como personas participantes en él, que estamos implicadas y comprometidas en la construcción de alternativas diferentes” (Barnechea *et al.*, 1994, p 8).

### **Estrategia metodológica del proceso de sistematización**

El presente estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo. Se tomó como base metodológica la sistematización de experiencias planteada por Oscar Jara (2012) en el libro *La Sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles*.

En total, se tuvo la participación de 25 estudiantes de 3ero., 4to. y 5to. años de la carrera de Planificación Económica y Social, los cuales estuvieron vinculados al proyecto durante los años 2016, 2017 y 2018. Dicho grupo de estudiantes dio su consentimiento para participar en todas las actividades donde se recolectó la información que aquí se expone.

Los 25 estudiantes seleccionados participaron en dos talleres de reconstrucción de sus experiencias de vinculación en el proyecto, vinculación que se hace como parte de sus procesos de desarrollo de prácticas universitarias de la carrera, donde se aplican los conocimientos teóricos adquiridos en años anteriores y donde se pretende que desarrollen habilidades de gestión de procesos organizativos y creación de proyectos. Aunado a esto se seleccionó a cuatro estudiantes que participaron como asistentes del proyecto durante más de un año para aplicarles una entrevista en profundidad y así poder ampliar temáticas tratadas en los talleres.

### **Resultados de la sistematización**

De acuerdo con lo expresado por las y los estudiantes, se hace una recopilación de sus aportes vinculados a sus experiencias teniendo como lineamientos ordenadores las categorías de análisis enunciadas por el equipo de sistematización. De esta manera, se consideran las siguientes categorías: vivencias estudiantiles, apropiación de saberes, aprendizajes sobre los roles de facilitación y capacitación e inserción y realización de acciones articuladas con el proyecto. A continuación, se exponen los resultados de cada una de las categorías en las que organizó el proceso de sistematización de las experiencias estudiantiles.

#### **Vivencias estudiantiles**

Refiere a las experiencias de las personas estudiantes en sus interacciones comunales. Ante ello, podemos decir que existen sentimientos encontrados en cuanto a sus experiencias. Por una parte, señalan la familiaridad de las personas de la comunidad con la Universidad: “Me sentí muy bien dentro de la comunidad ya que las personas se identifican con la Universidad” (Estudiante 1, conversación personal). No obstante, también indican sentimientos de dificultad, desconcierto, intimidación e incluso desmotivación por el trabajo en las comunidades: “El proceso de comunicación al principio con la comunidad fue difícil, existieron intimidación y desmotivación por la participación” (Estudiante 2, comunicación personal).

A los dos aspectos anteriores expresados como sentimientos contrapuestos se unen dos ideas que reflejan posiciones con respecto a los procesos vividos. La primera hace referencia a la posibilidad de obtención de conocimientos más allá de lo que se puede captar en las aulas universitarias:

“Es sumamente enriquecedora cada una de las experiencias vividas en la comunidad de Paquera y Tambor, ya que se generan ambientes amenos junto con las comunidades, las cuales transmiten conocimientos que en las aulas no se enseñan, así como permiten un crecimiento no solo profesional sino también personal”. (Estudiante 3, comunicación personal)

Por otro lado, se asume una posición más crítica al señalar cómo las instituciones vinculadas al proyecto en ocasiones orientan sus acciones a intervenir en la cotidianidad y la forma de subsistencia de las personas y comunidades más que acompañar los procesos de fortalecimiento comunal:

“La vinculación de instituciones... muchas veces influye en las percepciones, formas de vida y realidades de las personas, cayendo no en una transformación social, sino más bien en una intervención de las realidades sociales y económicas de los individuos que se dedican a este tipo de actividades”. (Estudiante 4, comunicación personal)

A modo de síntesis, en cuanto a la presente categoría se puede destacar que abre la posibilidad a expresiones diversas de parte de las personas estudiantes sobre sus vivencias en el marco del proyecto. Sin embargo, ya sean sentimientos, ideas o posicionamientos respecto de situaciones comunales o institucionales, hay en las expresiones posiciones políticas así como diversidad de criterios sobre las mismas.

### ***Apropiación de saberes***

Esta categoría es asumida como los aprendizajes obtenidos y puestos en práctica por las personas estudiantes así como su trabajo en las comunidades.

Se busca registrar cómo las y los estudiantes se apropian de manera vivencial de los saberes producidos por sus interacciones y experiencias en el trabajo realizado en el marco del proyecto. A tales efectos se consideran sus apreciaciones al respecto.

En cuanto a los puntos de vista de las y los estudiantes, aluden diferentes líneas sobre la apropiación de saberes, y en contraposición a la categoría anterior, en este caso, aunque diversas, no se presentan de modo contradictorio. En tal sentido, se considera el contexto comunitario como espacio de aprendizaje más allá del aula, expresado de la siguiente forma:

“La Universidad nunca me enseñó eso, lo aprendí en el campo”. (Estudiante 1, conversación personal)

“Me dio a entender que hay muchos más espacios de aprendizajes diferentes a un aula”. (Estudiante 3, conversación personal)

Asimismo, se ve a la comunidad como el espacio propicio para realizar extensión universitaria desde el estudiantado, lo que es visualizado como una oportunidad ya que implica la producción de nuevos saberes y conocimientos: “Considero que aprendí más sobre extensión, porque no sabía nada antes” (Estudiante 8, conversación personal).

En cuanto a la cita anterior, para las personas estudiantes son importantes los aprendizajes obtenidos para trabajar con los grupos y organizaciones comunales, así como con las personas funcionarias de instituciones, ya que por la carrera que estudian destaca la necesidad de este tipo de conocimientos.

También ponen en relieve la posibilidad de enfrentarse a nuevas realidades distintas del entorno universitario y de los contextos socioculturales de donde proceden, por lo que parte de sus aprendizajes ha sido el respeto por las formas de conocimiento propias de las experiencias laborales y vivenciales de los pescadores y grupos comunales, como poder comunicar sus conocimientos técnicos sobre procesos organizacionales y de proyectos produc-

tivos. Así, se señala: “Yo no estoy haciendo extensión, estoy haciendo diálogo de saberes” (Estudiante 5, conversación personal).

Siguiendo la idea anterior, en la orientación referente a la comunidad como espacio de producción de saberes, pero de manera más específica, se apunta a la responsabilidad y el compromiso como actitudes fortalecidas en las interacciones de trabajo generadas en el proyecto, donde identifican que hay una responsabilidad mayor en el trabajo con comunidades por los compromisos de acompañamiento que se asumen y definen que hay un antes y un después en su formación académica luego de ir durante un año a trabajar en la comunidades del proyecto.

Siempre en la línea del compromiso, pero vinculado con la necesidad de responder a las necesidades comunales, algunos y algunas de los estudiantes participantes manifestaron que el trabajo de extensión conlleva mucha responsabilidad porque las personas están esperando algo de ellos, y ese algo tiene que ver con apoyarlas para mejorar su calidad de vida. Esto genera sentimientos de apropiación del proceso de extensión por parte del estudiantado pero también de impotencia, ya que no todo lo pueden resolver y la Universidad cumple un papel de acompañante más que de ejecutor de procesos de desarrollo local.

Otro aspecto concerniente a la apropiación de saberes según la perspectiva estudiantil se refiere al conocimiento que se debe tener del contexto comunitario, considerándolo una exigencia para la realización del trabajo requerido. Sumada al conocimiento del contexto comunitario, también se contempla el hecho de generar algún tipo de sensibilidad especial relacionada con la realidad de los grupos comunales, así como el reconocimiento de los conocimientos prácticos manejados por dichos actores, respetando sus puntos de vista, sus expresiones culturales y sus necesidades:

“Me enseñó [la aplicación de entrevistas] que debo desarrollar tacto para expresarme, ya que no puedo solamente expresar lo que pienso, debo adecuarme a la realidad que este sector vive, a las costumbres que tienen. Por tal motivo, mi forma de ser no debe imponerse, ya que ellos son quienes conocen su realidad”. (Estudiante 7, conversación personal)

A modo de síntesis de las orientaciones de los planteamientos estudiantiles, debe indicarse que giran en torno al contexto comunitario como espacio de aprendizaje, el compromiso, la responsabilidad y la sensibilidad social sobre la realidad y el saber de los grupos comunitarios, la necesidad de conocimiento técnico y contextual, y la posibilidad de desarrollar capacidades en torno a la extensión como quehacer sustantivo del estudiantado universitario.

De acuerdo con lo expresado por las y los estudiantes que participan en el proyecto, los aprendizajes sobre los roles en los procesos de facilitación y capacitación se relacionan con su posicionamiento en lo epistemológico y metodológico en los espacios de trabajo comunal, más que en los aspectos propiamente técnicos y operativos de sus actuaciones.

Señalan la posibilidad de espacios de diálogo y relaciones horizontales con las comunidades y los y las estudiantes, destacando los aportes que cada una de las personas participantes puede efectuar.

### ***El rol de facilitadores***

Otro aspecto destacado es el rol de facilitadores, que se refiere a las estrategias, métodos y técnicas para llevar a cabo sus acciones con los grupos comunales.

Esta categoría está definida por las y los estudiantes de acuerdo con sus expresiones: “Somos facilitadores de procesos, pero las comunidades con la información toman las decisiones” (Estudiante 1, comunicación personal).

Y con dicho rol también se destaca la importancia de la comunicación en el ámbito comunal, ya que esta puede contribuir a cumplimiento de los objetivos o bien puede entorpecer los procesos:

“Hay que aprender a comunicarnos con la comunidad”. (Estudiante 5, conversación personal)

“Dependiendo del contexto, así es más sencillo o difícil el diálogo con los pescadores”. (Estudiante 4, conversación personal)

Conforme a lo expresado, la comunicación debe entenderse en varios sentidos: primero se trata de saber comunicar de manera correcta los contenidos que quieren expresar y luego también se trata de tener un interlocutor activo y receptivo para poder entablar un proceso de diálogo.

Otro aspecto relacionado es el poder identificar a las personas o líderes comunales adecuados según el trabajo que se vaya a realizar, ya que de esto dependerá la información que se deba brindar en procura del proceso de trabajo conjunto.

Siempre en el plano metodológico, se destaca la necesidad de la comprensión del contexto comunal en relación con las percepciones de las personas de las comunidades, así como con su tiempo, oficios y formas de trabajo, lo cual incide en el desarrollo de los métodos, estrategias y organización del trabajo realizado de forma conjunta entre estas personas y los equipos estudiantiles.

Desde el punto de vista de los roles de facilitación y capacitación, es importante la apropiación del estudiantado de estos aspectos ya que hacen posibles nuevos emprendimientos de extensión, sea en el marco del proyecto o en otros espacios universitarios y comunitarios.

Dentro de las expresiones estudiantiles también se resalta el desarrollo y fortalecimiento de capacidades generales, como el trabajo colectivo y la búsqueda crítica del mejoramiento académico y profesional, tal como se visualiza en las últimas citas consideradas en los registros estudiantiles de la presente categoría.

Como se dijo al inicio, al enfrentarse a esta categoría las y los estudiantes hacen referencia principalmente a aspectos epistemológicos y metodológicos vinculados a posicionamientos políticos con respecto al trabajo con las comunidades, entre los que se destacan la horizontalidad, la dialogicidad, la comunicación y el contexto comunal. En un segundo orden, consideran los aspectos técnicos-operativos pero también los aprendizajes obtenidos en su rol como facilitadores.

### ***Inserción y realización de acciones articuladas con el proyecto académico***

Esta categoría se vincula con la articulación entre el proyecto de extensión y las instituciones estatales y otros actores que llevan a cabo acciones en las comunidades. Para su reconstrucción, las y los estudiantes se enfocaron principalmente en el accionar institucio-

nal con las comunidades, tanto de la Universidad Nacional, representada por el proyecto, como del resto de instituciones estatales.

En un primer momento, se rescata la presencia del proyecto y la coordinación con el Instituto de Desarrollo Rural, ya que aportan recursos para que el estudiantado pueda realizar acciones sustantivas con las comunidades.

Tal gestión ha contribuido a la presencia permanente y sostenida de los grupos estudiantiles en las comunidades del proyecto así como a la realización del mismo, incentivando su participación en diferentes modalidades académicas.

En un segundo momento, se asume de manera crítica la participación de las instituciones con su aporte concreto a la mejora de la situación de las comunidades considerando su propio punto de vista:

“Las instituciones no tienen capacidad de resolución de las problemáticas de la zona”.  
(Estudiante 5, conversación personal)

“Falta de apoyo concretos por parte de las instituciones para hacer proyectos”. (Estudiante 3, comunicación personal)

También se generan críticas a las dinámicas de las instituciones en relación con las comunidades y sus grupos, señalando que no hay lectura adecuada del contexto en términos de sus tiempos y cotidianidad y que priman los intereses institucionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudiantado hace notar la diferencia y tensiones del accionar de las instituciones con los actores comunales y con la dinámica de trabajo del proyecto al no tener la misma temporalidad ni los mismos ámbitos de interacción con las personas de las comunidades, considerando que la presencia universitaria es más continua y sistemática.

Las apreciaciones estudiantiles se dan en dos términos: por un lado, creen que la articulación y coordinación interinstitucional son necesarias y adecuadas para su presencia en las comunidades, lo cual les permite acceder a recursos para la realización de sus proyectos académicos. Por otro lado, asumen una postura crítica hacia la coordinación sustantiva más allá de garantizar recursos para la participación estudiantil. Esto con respecto al trabajo que deben llevar a cabo las instituciones en las comunidades en procura del cumplimiento de sus objetivos y actividades.

Existe por parte de los y las estudiantes un hito importante en el proceso, y corresponde a su primer acercamiento con las comunidades y los actores sociales vinculados al proceso. Esto pudo haber representado un choque con las representaciones sociales de las y los estudiantes, así como con sus expectativas respecto de las comunidades costeras, dada su procedencia socioeconómica y geográfica y puesto que, aunque la mayoría procede de entornos rurales o semiurbanos, no tenían mayor vínculo con las cotidianidades de las comunidades costeras.

Esto propició un cuestionamiento de parte algunos estudiantes en cuanto a la viabilidad y efectividad de sus trabajos con este tipo de comunidades debido a lo ajeno de las mismas con referencia a sus representaciones sociales de lo cotidiano.

A lo anterior se suman las experiencias obtenidas en las aulas que, por lo general, no tienen relación con esta nueva realidad a la que se enfrentan, lo cual conlleva una deconstrucción de preconcepciones realizadas desde las aulas de la Universidad.

De manera que su inserción en los espacios comunales costeros y su trabajo de campo les permiten contrastar esas preconcepciones con la realidad y generar procesos de cuestionamiento que conllevan nuevas visiones y estrategias para adecuarse a la realidad que ahora conciben como cercana y nuevas sensibilidades en la búsqueda de una inserción efectiva y sostenida para la consecución de los objetivos académicos.

Desde la perspectiva de lo aprendido en el aula, se visualiza la necesidad de reinterpretar dichos conocimientos de acuerdo con la realidad comunal. De esta manera, conceptos como la participación, el empoderamiento, la extensión, el diálogo de saberes, entre otros, deben ser reconsiderados y asumidos críticamente de acuerdo con sus experiencias concretas.

Si bien al principio hay sentimientos de miedo e incertidumbre, estos van cambiando conforme pasa el tiempo en que se vinculan con la comunidad, y esto igualmente se puede vincular al conocimiento del contexto comunal por parte de las y los estudiantes.

Así, se asumen actitudes hacia las comunidades como espacios de construcción y reproducción de diversos saberes, produciendo una visión crítica en cuanto a la educación tradicional, visualizándose a sí mismos como facilitadores y no como colonizadores o dueños del saber. De hecho, se generan críticas hacia algunas instituciones u organismos que tratan de imponer agendas basadas en sus propias dinámicas.

En concordancia con lo anterior, aparece una reflexión crítica sobre lo que los y las estudiantes desde sus roles ayudan a reproducir o cortar con prácticas nocivas en lo comunal, pero también se visualiza el accionar de actores extraterritoriales que manipulan a los actores sociales según los intereses propios.

Es importante tener en cuenta que, a partir de la apropiación del contexto comunal y la redefinición de los conocimientos obtenidos en el aula de acuerdo con lo señalado por las y los estudiantes, empiezan a verse nuevas posibilidades de aprendizaje, principalmente en las interacciones generadas en los espacios comunales e institucionales. De tal modo que se perciben como extensionistas universitarios más allá de simples estudiantes, y al cambio con respecto al contexto ya abordado correspondiente al posicionamiento epistemológico estudiantil se le debe sumar el proceso de apropiación metodológico, vinculado a la comprensión de los procesos de manera integral, asumiendo el rol que les corresponde de forma articulada con el resto de los actores universitarios. Esto quiere decir se van más allá de la mera aplicación de técnicas y surge una construcción participativa y horizontal de metodologías para el abordaje de los diversos contextos en los que se desarrolla el proyecto.

En este marco de aprendizaje, los y las estudiantes se han involucrado en la coordinación de procesos, lo que conlleva responsabilidad y análisis crítico constantes de la situación y del papel que estos tienen en la comunidad, especialmente con los actores sociales vinculados al proyecto.

Si bien muchos de los saberes visualizados por las y los estudiantes como propios en el marco del proyecto corresponden a los planos epistemológico y metodológico, también ha existido el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas propiciadas mediante el trabajo conjunto con los grupos comunales. Este tipo de capacidades son de suma relevancia para los trabajos de campo como, por ejemplo, la resolución o mediación en conflictos sociales.

Conforme a lo planteado por las y los estudiantes, mediante los conocimientos adquiridos en el aula han debido redefinirse según el contexto comunitario con el trabajo con grupos específicos para luego visualizarlos de forma integral en el marco de acción de las comunidades

y del proyecto mismo. Es así que las experiencias desarrolladas vienen a complementar y a reorientar los conocimientos previos a la inserción estudiantil en los contextos comunales.

### **Síntesis de los resultados de la sistematización**

Respecto de los aprendizajes de los roles de facilitación y capacitación, las y los estudiantes toman como punto de partida desde la centralidad de la Universidad la idea de ayuda a la comunidad, y conforme avanzan en el trabajo de campo van deconstruyendo dicha noción, puesto que asumen que los conocimientos con los que cuentan no son suficientes y requieren de otro tipo de saber construido en el diario vivir de las comunidades.

Al igual que en la categoría anterior, los aprendizajes que más rescatan las y los estudiantes en cuanto a sus roles de facilitación y capacitación se ubica en los planos epistemológico y político, seguidos de los conocimientos metodológicos y, en un tercer ámbito, las habilidades y destrezas técnicas.

La posición epistemológica se visualiza en el rescate de la horizontalidad, la dialogicidad y el contexto comunal como punto de partida para el análisis y el accionar sea universitario o del resto de instituciones estatales.

Dicha postura epistemológica es, a su vez, política, en tanto se tiene como punto de partida la visualización de las personas de la comunidad como los sujetos de la acción y el estudiantado como meros facilitadores.

Empero, al asumirse como facilitadores de los procesos comunales, se posicionan como sujetos críticos ante la construcción de saberes con y desde los actores locales con los que se vinculan.

En el trabajo realizado en el marco de las comunidades se da importancia a la comunicación y al diálogo de saberes, por lo que se hace necesario tener claridad metodológica en los procesos de forma integral, ya que la comunicación es comprendida como más que la simple posibilidad de expresarse de manera adecuada, como de la comprensión de las diferentes subjetividades presentes en las acciones emprendidas.

A su vez, el diálogo de saberes solo es posible mediante el reconocimiento de las subjetividades de las personas de las comunidades en procura de posturas intersubjetivas ante las situaciones y problemáticas analizadas.

Para lo anterior se precisa un manejo de las habilidades y destrezas técnicas adecuadas, entre las que se destacan las comunicativas, de manejo de grupos y análisis del contexto comunal (social, político económico y cultural). Pero tales capacidades son importantes en la medida en que el trabajo conjunto con las comunidades lo requiere, *no per se*.

Esta forma de percibir el conocimiento conlleva una actualización permanente por parte de las y los estudiantes, teniendo como referente orientador el contexto mismo en el que se encuentran inmersos, de manera que los aprendizajes corresponden al rol asumido en su trabajo con las comunidades pero tampoco se limita a la experiencia conjunta con estos actores, ya que busca responder a las dinámicas que enfrentan de modo adecuado, por lo que se encuentran en indagación permanente tanto en las comunidades como en los espacios académicos propiamente dichos (con docentes y fuentes documentales).

Como se señaló, al contar el estudiantado con una visión integral de las dinámicas del proyecto y de las comunidades, posee con un acervo de conocimiento que le permite asumir una actitud crítica a partir de ejercicios como la reflexión y sistematización de sus experiencias.

En tal sentido, visualizan la importancia de la existencia de recursos para poder llevar a cabo sus respectivas actividades académicas. Reconocen como pertinente el accionar institucional y la coordinación entre instituciones, particularmente con la Universidad.

No obstante, asumen una posición crítica respecto de las acciones efectuadas por las instituciones, ya que consideran que no se corresponden con las necesidades ni dinámicas comunales. Por el contrario, corresponden a intereses institucionales relacionados con el cumplimiento de los objetivos de dichas instancias.

Por lo tanto, no se da una respuesta adecuada a las problemáticas concretas de las personas de las comunidades, aunque se propongan proyectos con ese propósito.

Asimismo, indican la falta de lectura del contexto comunal de parte de los agentes institucionales puesto que no visualizan los tiempos y la cotidianidad de las personas, cargándolas de actividades y responsabilidades para cumplir con propósitos institucionales.

También se apunta la existencia, dentro del ámbito institucional, de una competencia por acceder a acciones locales “exitosas” que permitan la legitimación de estas mismas, pero por la falta de respuestas a las demandas comunales cuesta que las instituciones se mantengan en los procesos, ya que no pueden dar soluciones a las demandas de los actores locales.

### **Reflexión final**

Desde la perspectiva del proyecto, se deberá priorizar la mejora de las condiciones de vinculación estudiantil en el mismo, asumiendo de manera crítica las diferentes visiones y temáticas expresadas por las y los estudiantes.

En este sentido, debe destacarse la importancia de las primeras visitas de las y los estudiantes a las comunidades, ya que corresponden a su proceso de inserción inicial, momento crítico al enfrentarse a una realidad desconocida para la mayoría y a la que debieron adecuarse redefiniendo sus representaciones sociales sobre dichas comunidades. De tal manera, es preciso brindar un mayor acompañamiento a las y los estudiantes en esta fase de trabajo inicial, no obstante, asumiendo una posición horizontal de fortalecimiento más que una actitud paternalista hacia dichos actores.

En el marco del acompañamiento hacia las y los estudiantes, y como reconocimiento a su labor de extensión universitaria, se hace necesario un mayor abordaje teórico y metodológico de los principales conceptos de extensión universitaria, así como de las temáticas de investigación relacionadas, principalmente de los aportes de la Investigación Acción Participativa y de Paulo Freire.

Se debe considerar el rol de la Universidad con relación a los procesos de fortalecimiento comunitario y la diferencia respecto de las otras instituciones.

En cuanto a los procesos comunales, la coordinación de actividades en las comunidades se realiza desde la Universidad, lo cual genera debilidades en el proceso y pobres lecturas de lo ocurrido a nivel comunal, por lo que debe haber una vinculación de representantes comunales en estos procesos.

Con relación a la coordinación y articulación institucional, debe considerarse que no siempre es la Universidad la promotora original y articuladora de los procesos. En ocasiones, su rol corresponde a la realización de acciones concretas. Sin embargo, es menester rescatar la importancia de establecer un marco general para la acción, que contemple criterios éticos

para la búsqueda de consenso y el accionar articulado. Las y los estudiantes deberán ser partícipes de dicho marco.

Aunado a lo anterior, es fundamental saber cuándo es importante el apoyo institucional y cuándo este se impone a los intereses comunales. Se debe realizar de forma permanente una lectura crítica y establecer espacios de reflexión en el grupo de trabajo para analizar el papel de los líderes locales y extraterritoriales que se involucran en la coordinación de actividades de los grupos comunales.

Es importante señalar que las líneas aquí propuestas no tienen como propósito una medida de contención sobre las posturas críticas asumidas por el estudiantado. Lo que se pretende es reconocer el esfuerzo estudiantil y darle una mayor relevancia y a la vez promover la actitud crítica y comprometida con respecto al quehacer del proyecto y la situación de las comunidades.

Al intentar articular las cuatro categorías consideradas, son tres los aspectos presentes en estas: los aprendizajes estudiantiles, el trabajo de dichos actores, y su posición respecto de la gestión tanto comunal como institucional en el marco del proyecto.

Los aprendizajes estudiantiles se visualizan marcados por las experiencias en el accionar comunitario del proyecto mediante procesos conjuntos entre académicos del mismo, estudiantes y personas de las comunidades. Estos aprendizajes son incorporados al cuerpo de conocimiento disciplinar del estudiantado ya que está relacionado de manera directa con su espacialidad. Tampoco son ajenos a los contenidos abordados en las clases, pero lo que sí ocurre es que tales contenidos deben ser redefinidos en los entornos comunales específicos.

Con referencia a los tipos de aprendizajes obtenidos por el estudiantado, resaltan los metodológicos desde sus marcos éticos, políticos, epistemológicos y estratégicos. También se deben destacar los conocimientos sustantivos de temáticas específicas, así como habilidades y destrezas técnicas.

Respecto del quehacer del estudiantado, se debe indicar su autopercepción sobre la extensión universitaria en la ejecución de procesos complejos relacionados con la comunicación y el diálogo de saberes con las comunidades. En tal sentido, las y los estudiantes son partícipes de manera integral de los procesos de trabajo generados desde el proyecto y no de meras actividades aisladas.

En lo que hace a su posición en cuanto a la gestión de los procesos, las y los estudiantes asumen una posición crítica basada en criterios producto de sus experiencias tanto con el proyecto como con las comunidades y las instituciones. Tal posición parte de considerar, en primera instancia, las problemáticas comunales y a las personas de dichos espacios como los sujetos centrales en los procesos de transformación social, por lo que consideran que el accionar de las instituciones debería responder a esta postura más que a sus dinámicas propias.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que la sistematización, además de permitir el análisis, la reflexión y la comunicación de los procesos y vivencias de los actores involucrados en los proyectos de extensión, con lo cual se propicia el conocimiento académico, posibilita la generación de sentido por parte de esos actores. Por todo ello es importante considerar las estrategias y técnicas participativas con las cuales se facilita la autorreflexión de las personas involucradas respecto de sus prácticas, lo que es otra forma de generar conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, L.; Bedacarratx, V. (2013). La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman. *Apuntes introductorios revista de la Facultad de Humanidades*, (38), 15–34. <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4984466>
- Barnechea, M.; Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias. Retos*, (15), 97–107. [www.ts.ucr.ac.cr/tendencias/rev-co-tendencias-15-07](http://www.ts.ucr.ac.cr/tendencias/rev-co-tendencias-15-07)
- FAO (2001a). *Informe de la Conferencia de Reykjavik sobre la Pesca Responsable en el Ecosistema Marino*. Reykjavik.
- (2001b). *Informe de Pesca. N° 658*. Roma. <http://www.fao.org/3/y2198t/y2198t03.htm>
- Gómez, P.; Monge, J. (2008). La biodiversidad marina en el Golfo de Nicoya, Costa Rica. *Posgrado y Sociedad*, 8(2), 1–19.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL– CEP Alforja.
- (2017). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. [www.cinde.org.co](http://www.cinde.org.co)
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico–metodológicas de la investigación cualitativa*. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Ross Salazar, E. (2014). *Artes, métodos e implementos de pesca*. Fundación Mar Viva. [www.marviva.net/Publicaciones/guia.pdf](http://www.marviva.net/Publicaciones/guia.pdf)