

**Diversidade comunicativa e construção de sentido no proceso de  
acompanhamento à vida universitária**

*Diversidad comunicativa y construcción de sentidos en el proceso de acompañamiento  
a la vida universitaria*

Mónica María Carvajal Osorio  
**Universidad del Valle**  
Colombia

**Resumo**

No contexto das políticas educativas para o Ensino Superior na Colômbia, as universidades caminham na construção de respostas para os estudantes com deficiências. Através de um processo de pesquisa-ação, exploram-se e se identificam diferentes sentidos que constroem dois estudantes com afasia no processo de acompanhamento à vida universitária. A partir do reconhecimento das diversas possibilidades de comunicação gestadas na diversidade comunicativa, recuperam-se as fases para criar, implementar e dar seguimento aos apoios a cada estudante, identificando-se as realidades que emergem na relação que estabelecem com seu entorno. A leitura dos jovens, construída desde sua essência linguística, permite valorar sua experiência universitária, tomar decisões e retroalimentar o processo de acompanhamento.

**Palavras-chave:** Vida Universitária; Diversidade Comunicativa; Acompanhamento.

**Resumen**

En el contexto de las políticas educativas para la educación superior en Colombia, las universidades avanzan en la construcción de respuestas para los estudiantes con discapacidades. A través de un proceso de investigación-acción se exploran e identifican diferentes sentidos que construyen dos estudiantes con afasia en el proceso de acompañamiento a la vida universitaria. Desde el reconocimiento de las diversas posibilidades de comunicación que se gestan en la diversidad comunicativa, se recuperan las fases para diseñar, implementar y hacer seguimiento a los apoyos para cada estudiante y, se identifican realidades que emergem en la relación de los estudiantes con su entorno. La lectura de los jóvenes, construída desde su esencia lingüística permite valorar su experiencia universitaria, tomar decisiones y realimentar el proceso de acompañamiento.

**Palabras claves:** Vida Universitaria; Diversidad Comunicativa; Acompañamiento.

## Introducción

Dentro del contexto de la educación superior, existen ciertas condiciones de desigualdad, exclusión social o deserción que ponen en riesgo la formación profesional y la participación de los estudiantes en el espacio universitario. Una de las poblaciones que experimenta esta vivencia es, justamente, la población con discapacidad y, de manera más específica, la relacionada con la comunicación y el lenguaje como el caso de los universitarios con afasia.

La afasia, como condición adquirida en la edad adulta, compromete directamente el funcionamiento lingüístico como consecuencia de una lesión de orden neurológico que implica la expresión del lenguaje, su comprensión o ambas; Kagan & Simmons-Mackie (2013, pág.7) la definen como “un problema del lenguaje que enmascara la competencia inherente y afecta más dramáticamente la interacción conversacional (expresión y comprensión), así como la capacidad para leer y escribir. El estudio de Carvajal et. Al (2015) ratifica el planteamiento realizado por Takeuchi y Guevera (1999) en relación con la prevalencia significativa de enfermedad cerebrovascular y de trauma craneoencefálico como factores desencadenantes de condiciones de discapacidad de origen neurológico como la afasia; particularmente éste último, los traumas, aparecen como los eventos de mayor presencia en la población joven adulta, el cual se relaciona con el periodo de la vida en el que se experimenta mayor exposición a situaciones como accidentes de tránsito, caídas e incidentes violentos (CARVAJAL ET AL., 2015).

La condición de la afasia ha contado con un proceso de producción histórica medicalizada (AZCOAGA, 1964; AZCOAGA ET AL., 1987; PEÑA Y PÉREZ, 1984; RONDAN Y SERÓN, 1995; CUETOS, 1998) que ha tenido sus desarrollos desde la neurofisiología y neuropatología en la apuesta por comprender la desviación de la norma lingüística en los seres humanos, la recuperación de lo perdido o su rectificación en la búsqueda de un acercamiento a lo culturalmente aceptable. Estas miradas alrededor del lenguaje y de la comunicación en los seres humanos vienen de la configuración de verdades construidas por teorías positivistas que impusieron patrones en la cultura sobre los funcionamientos lingüísticos y los desempeños comunicativos. Desde esta perspectiva, en los jóvenes con afasia el retorno a los

espacios sociales que cotidianamente se habitaban se constituye en un paso que debe esperar hasta que no logre el estándar socialmente aceptable y hasta que no resuelvan los dilemas a los que se enfrentan para reconstituir sus identidades (TAUBNER ET AL., 2020) y su condición social devaluada. Taubner et al. (2020) plantean que las dificultades lingüísticas que expresan estas personas conllevan sentimientos de disminución o de ridiculización y luchan por mantener un discurso sobre su capacidad y competencia en un contexto en el que pueden estar siendo percibidos como personas incompetentes ya que, en palabras de Kagan y Simmons-Mackie (2013), esta condición enmascara la competencia inherente de las personas.

Los reportes sobre los universitarios con esta condición de orden neurológico son escasos o no están documentados desde la experiencia de vivir la universidad; de ahí la importancia de este trabajo al resaltar que la condición de afasia, cuando se presenta en un momento decisivo como este, expone a los jóvenes a un alto riesgo en su permanencia y titulación justamente por lo planteado por Kagan y Simmons-Mackie (2013) y Taubner et al. (2020). La comunicación y el lenguaje como soporte para los procesos de interacción social y de aprendizaje académico se transforman en este contexto de universidad al romper con el patrón hegemónico que culturalmente se construye sobre la dinámica de interacción comunicativa. Esta nueva realidad requiere comprenderse desde otra perspectiva que recupere y legitime la presencia de estos jóvenes universitarios desde sus nuevas formas de expresión lingüística y de interacción, esto es, significar la experiencia de la afasia como una expresión de la diversidad comunicativa que se concreta en la presencia de diferentes formatos comunicativos que son posibles de ser generados por los seres humanos gracias al uso de múltiples herramientas semióticas. Estas otras formas de expresión comunicativa, legitimadas en el contexto universitario, expanden las oportunidades de encuentros comunicativos para muchos motivos que se configuran en la vida cotidiana de la universidad (hacer uso de la biblioteca, asistir y participar en clases, en trabajos grupales, disfrutar la cafetería, los escenarios deportivos, las actividades culturales y políticas, entre otras).

Esta postura no niega el aporte de la rehabilitación funcional en la medida que cada persona desde su historia, contexto y constructos plantea sus propias

expectativas y retos que se concretan a través de procesos terapéuticos en busca de nuevos escenarios de desempeño lingüístico; no obstante, la re-significación social no puede esperar pues esto implica un proceso de transformación de imaginarios sociales sobre el lenguaje y la comunicación para generar contextos y relaciones validantes de estas otras formas de ser interlocutores y aprendices para posibilitar el encuentro recíproco y cooperativo que de cuenta del significado profundo de la comunicación desde su origen latín, *communis* (LEÓN, 2017): compartir algo - poner en común – conjuntamente – comunidad – comunión.

Estos significados de la comunicación que requieren instalarse en los contextos universitarios frente a la presencia de la diversidad comunicativa rememora, como lo expresa León (2017), el origen primordial de lo humano: el trabajo común, para el bien de todos. Por tanto, establecer interacciones comunicativas en el marco de la diversidad, implica, despojarse de las miradas prescriptivas sobre el lenguaje y la comunicación para pensar y actuar con otros y así, establecer relaciones personales, compartir experiencias, expectativas, temores y sentimientos; plantear, resolver problemas y expresar opiniones; construir argumentos y contraargumentos; proponer y resolver problemas.

La experiencia de la vida universitaria, en sí misma, implica activar un sentido de existencia donde cobra valor la presencia, no desde la individualidad, sino desde la relación con el otro y con la cotidianidad desde donde se configuran múltiples universos. En este sentido, vivir la Universidad como espacio de la educación, le implica a cada persona comprender su existencia, sus posibilidades y razones de estar allí; implica comprenderse y asumirse como sujeto consciente y responsable de sus actos en el ejercicio de la autonomía. Este ejercicio se hace en la interacción, en la actuación con el otro, es decir, en marco de la comunicación.

### **Marco de referencia de la experiencia de acompañamiento: Camilo y Pablo retornan a la U**

Vivir la universidad para Camilo y Pablo<sup>1</sup>, dos jóvenes con afasia, ha implicado enfrentarse a un proceso de re-construcción del sentido de su existencia en un momento histórico y en un espacio social, académico y cultural que fue testigo de su cambio como sujetos lingüísticos y comunicativos. Posiblemente, se enfrentan a los dilemas planteados por Taubner et al. (2020) en los que transitan y negocian las

personas con afasia para constituir sus identidades (constancia/cambio; Igualdad y diferencia; agencia y dependencia). Estas luchas y búsquedas, con ellos mismos y con otros, para reconocerse y ser reconocidos desde sus propias historias con los cambios dados en sus trayectorias de vida y en la búsqueda de recuperar su autonomía, los acompaña en su momento de reingreso a la institución. En este contexto ambos jóvenes expresan su interés y necesidad de recibir un apoyo para asumir la nueva experiencia de vida.

Camilo y Pablo son los primeros estudiantes en la institución identificados con la condición de afasia, un reto más para el equipo de trabajo que asume la responsabilidad de “acompañar” la vida universitaria de estos jóvenes en el marco de la *Política Institucional de Discapacidad e Inclusión* de su Universidad. El equipo de acompañamiento *Rediversia* inicia el proceso con los dos jóvenes con quienes establece una relación que permite el diseño y desarrollo de una serie de acciones con el propósito de gestar y mantener condiciones para el disfrute de la vida universitaria y la formación profesional. En esta relación que se instala a lo largo del proceso surge la pregunta: *¿Cuáles sentidos emergen en el proceso de acompañamiento en la vida universitaria de dos estudiantes que expresan formas lingüísticas y comunicativas diferentes a las convencionales?*

Las voces de Camilo y Pablo abren reflexiones a quienes trabajan en los contextos de educación superior para plantear mejores formas de abordar la labor profesional en el proceso denominado “acompañamiento en la vida universitaria” sobre la base de las apuestas sobre otras formas posibles de ser y existir en este contexto. Estas experiencias invitan a transitar a los universos lingüísticos de dos jóvenes que construyen sentidos relevantes en formatos que, social y educativamente, han sido considerados como limitados, deficientes o defectuosos pero que más allá de esto transgreden la norma para invitar a re-pensar en otras formas de ser comunicativamente.

La ausencia o limitación de condiciones contextuales que ponen en riesgo el ingreso, retorno, permanencia o la culminación de la formación universitaria de los estudiantes con discapacidad, ha sido uno de los factores que motivaron la creación de un *Programa de Acompañamiento* en el marco de la *Política Institucional de Discapacidad e Inclusión* de una universidad del suroccidente colombiano (USOC),

en coherencia con los Lineamientos de Política para una Educación Superior Inclusiva de Colombia (MEN, 2013) y del marco legislativo (LEY 1618/2013, DECRETO 1421/2017) que establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en correspondencia con la “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

El propósito central del proceso de acompañamiento es la construcción conjunta de los apoyos requeridos para asegurar la configuración de un contexto formativo que expanda posibilidades para que el estudiante con discapacidad pueda vivir, participar y aprender de las diferentes actividades que constituyen la dinámica universitaria. En este contexto universitario, los apoyos son entendidos como todos aquellos procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías personas, servicios, dispositivos que al instalarse favorecen la participación y el aprendizaje de los estudiantes. A través del proceso de *acompañamiento* se diseña el *Perfil de apoyo* (CARVAJAL Y CRUZ, 2014) el cual permite expresar las necesidades de apoyos del estudiante en las diferentes actividades de la vida universitaria. El perfil de apoyos se diseña en la relación estudiante-actividad-contextos y son la carta de navegación para la acción conjunta que permita disponer de mejores condiciones para los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria.

Retomando los planteamientos de Carvajal y Tamayo (2016), la puesta en marcha del proceso de *acompañamiento* implica tener en cuenta los diferentes saberes y comprensiones que existen frente a una misma realidad y la necesidad del establecimiento de relaciones con el otro, y los otros para comprender y plantear conjuntamente otras alternativas de ser y estar en la universidad. El acompañamiento por tanto implica un elemento esencial de la interacción comunicativa: la escucha activa para situarse en la realidad del otro y construir respuestas conjuntas en una relación permanente con los saberes académicos y los populares en una apuesta transversal por la transformación de los diferentes espacios que configuran la vida universitaria abriendo nuevas posibilidades para muchos más estudiantes. Por ello, el proceso de acompañar la vida universitaria se configura desde tres características que marcan la relación con el otro: Dialógico, reflexivo y formativo.

## **Metodología**

El ejercicio investigativo lo realizo desde un enfoque cualitativo descriptivo en el marco de la investigación acción como herramienta metodológica de utilidad para estudiar realidades educativas, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación (COLMENAREAS ET AL., 2008). Este tipo de investigación tiene como valor el ser instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación desde su propio hacer y saber cotidiano posibilitando la construcción de conocimiento desde los diferentes saberes, sean estos empíricos o académicos, y reconociendo que la propia experiencia vivida es generadora de saber académico (SVERDLICK, 2007). Por ello, este ejercicio considera, como lo expresa Colmenares et al. (2008) un enfoque dialéctico, dinámico, interactivo y complejo de una realidad que no está dada, pues el proceso de acompañamiento es permanente y no ha culminado; por tanto, está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por parte de los actores sociales involucrados; en este proceso “el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora” (COLMENARES et al., 2008, pág. 147).

Los encuentros permanentes con el estudiante y el equipo de acompañamiento (profesora y estudiantes de práctica profesional), son la base experiencial de la cual se desprenden registros anecdóticos, notas de campo, registros del proceso del acompañamiento, diseño y seguimiento al perfil de apoyo entre el 2016-2021. Para profundizar y permitir la triangulación, se implementaron diálogos focalizados de 60 minutos de duración los cuales se transcribieron literalmente para conservar la expresión diversa de los jóvenes. El proceso de organización de la información se hizo manual a partir de la selección de los registros y análisis línea por línea de los contenidos.

## **Participantes**

*Camilo:* es un joven estudiante de medicina. Vive con sus padres y hermanas. Camilo experimentó un accidente cerebrovascular (ACV- aneurisma tipo isquémico) en el 2014 lo cual dejó comprometido su lenguaje oral y escrito, la movilidad de su hemicuerpo derecho y visión del ojo derecho (hemianopsia). En el momento de su ACV Camilo se encontraba cursando I semestre en la Universidad después de haber

solicitado transferencia de otra Institución homóloga en la que había estudiado con calificaciones sobresalientes hasta V semestre. Camilo, con el apoyo y acompañamiento de su madre, expresó su interés en reingresar a la universidad en el 2016, a sus 22 años, después de haber vivido un tiempo importante en procesos de rehabilitación funcional en el que su familia agenció múltiples posibilidades desde diferentes enfoques terapéuticos.

*Pablo:* es un joven estudiante de estadística. Vive con sus padres, sus 2 hermanas y abuela. En el 2014 cuando se encontraba cursando VII semestre tuvo un accidente de tránsito en el cual experimentó un trauma craneoencefálico (TCE) que le generó una hemorragia temporo-parietal izquierda. Esta lesión dejó comprometido su lenguaje oral y escrito. Tuvo un proceso de rehabilitación funcional interrumpido y a sus 22 años, con el acompañamiento de su madre, expresa su interés en retornar a la universidad para culminar sus estudios.

*Mónica:* fonoaudióloga y profesora de la Universidad donde estudian Camilo y Pablo. Al lado de una colega y estudiantes de práctica profesional, proponemos a la Universidad la instalación de un programa de acompañamiento para estudiantes con discapacidad en el marco de la implementación de la Política Institucional de Discapacidad e Inclusión.

## **Resultados**

Tomando como referente la propuesta de Carvajal y Cruz (2014) y Carvajal y Tamayo (2016), los primeros sentidos construidos están en relación con el proceso instalado. Se identifican tres etapas o momentos durante el acompañamiento a Camilo y Pablo. En cada uno de estos, a su vez, se resaltan los sentidos que fueron emergiendo desde la experiencia de vida de Camilo y Pablo.

### ***Fase 1: Identificación de necesidades de apoyo y diseño del perfil de apoyo. Escuchando para comprender realidades***

En este primer momento de reconocimiento mutuo y de exploración a partir de las primeras interacciones entre el equipo de acompañamiento, los estudiantes y sus familias, se reconocen sus historias de vida, las circunstancias que rodearon los eventos de salud de cada uno (ACV o TCE), las rupturas que se presentaron en sus condiciones como sujetos del lenguaje y de la comunicación, el agenciamiento de respuestas para plantearse alternativas frente a la nueva realidad. Estos cambios

percibidos fueron la base para explorar las expectativas, temores y apuestas de cada estudiante frente a su presencia en el campus universitario.

*Camilo (03:35): recuerdo yo adolescente... es que era muy juicioso, muy inteligente, muy capaz... todo. Creo estoy hecho .... grandes cosas. Yo... adolescencia salía con amigos, a comer, a bailar, muchas cosas; también tenía una novia. 5 años atrás terminó, 2014, pero no importa. (...) antes mi lenguaje era excelente, lenguaje de locutor, antes hablaba excelentemente, me comunicaba perfecto. Hablar es único. Ahora me cuesta todavía... es un proceso lento pero seguro. Se que un día estaré bien. Yo puedo conseguir muchas cosas. (...) Ahora mi comunicación, mi lenguaje ha avanzado y todavía falta. Lo voy a superar. Haré sea lo que sea. (...) ahora es diferente, claro que sí, pero aquí vamos. (...) Sea lo que sea, estudiar es muy chévere.*

*Pablo (05:51): La moto no, antes ... recochar, recochar más, recochar horrible y estudiar qué bruto, pero estudiar, vas a estudiar, leer, leer, leer, leer, apuntar, la noche antiguo, la noche se... seis no, no, 11 p.m. café, más café, estudiar, estudiar, todos saben estudiar, más feo, (...). Y ahora... pero qué bruto, pero que bruto, pero ya mejoró expresar y ahí despertó... (...) Profe no, hay experiencias, hay experiencias.... Comunicación nada, o sea nada, escuchas, o sea no, profe no... (...) ...no, lenguaje y expresarse no quiero o sea nada, (...) es la nube voladora. Después eh.. profesora, pero hospital más hospital más hospital, más fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional y después universidad no, no puede esperarla, o sea no puede. (...) Qué pasa nada, aprender más aprender, aprender.*

Camilo y Pablo reconocen que sus identidades en sus diferentes roles como amigos, estudiantes, y ante todo como sujetos de la comunicación se han transformado marcando el evento vivido como el antes y el después en sus vidas. Expresan una construcción de expectativa de corrección o mejoramiento de su condición comunicativa basada en la prescripción de la norma lingüística y comunicativa que socialmente se espera en un estudiante universitario. Para ambos hablar, conversar, comunicarse, es un asunto central en la constitución de sus existencias. Ambos usan los recursos lingüísticos de los que disponen para construir sus discursos; Pablo usa recursos prosódicos para acentuar intenciones.

En este primer momento, también se anticipan algunos apoyos antes del ingreso sobre la base del reconocimiento de las características de la condición funcional de los jóvenes. No obstante, es en la interacción con el entorno donde se actualiza la comprensión de la realidad, siempre vigilantes para identificar las actividades en las que espera implicarse en algún grado. La triangulación de la información compartida con las características del contexto (físico, arquitectónico,

humano, actitudinal, comunicativo, tecnológico y curricular), lleva a dimensionar la realidad a la que se enfrentará cada joven, a proyectar los requerimientos de apoyo para cada actividad y a proponer los apoyos con su intensidad (CARVAJAL Y CRUZ, 2014) y propósito. El dialógico con el estudiante, con sus directores de programa y algunos profesores, así como la revisión documental y la observación participante y no participante son las técnicas usadas en este momento.

**FASE 2: diseño y gestión de condiciones para desempeñarse y participar en la vida universitaria. Construyendo conjuntamente alternativas para las nuevas realidades comunicativas**

En este momento del proceso, se llevan a cabo diferentes acciones con Camilo y Pablo, sus familias y los actores que integran diversas instancias de la Universidad (director de programa, profesores, funcionarios) con el fin de plantear las respuestas requeridas a partir del PA diseñado. Los perfiles tuvieron ajustes a partir de las conversaciones con los profesores y queda estructurado considerando: los datos personales de los jóvenes, la situación problema que requiere del acompañamiento, las actividades de la vida universitaria en la que se requiere apoyo, el tipo de apoyo, su intensidad y propósito relacionado con la expansión de oportunidades de participación y de aprendizaje de los jóvenes.

Definimos características de los apoyos, identificamos recursos existentes, condiciones para su implementación, diseñamos algunos materiales para orientar a los profesores y los monitores. Para ello, en trabajo conjunto con los estudiantes de la práctica profesional se hace la búsqueda y revisión bibliográfica como soporte para el diseño de los materiales y de las actividades.

En este momento del proceso, la experiencia que vive cada estudiante en la interacción con las situaciones reales aporta en la precisión de los apoyos. Camilo comparte una de sus apreciaciones sobre la realidad a la que se enfrenta con profesores; este dato es significativo en la definición de las mediaciones discursivas requeridas para el acto comunicativo:

Camilo (47:15): *fono es 1A, porque pues es fono, ¿me entiendes? Medicina es otro aspecto, es rapidísimo, hablan rapidísimo “¿qué pasó, ¿cómo estás? Bien, bien, bien” ... , pero a mí me dificulta un poquito a mi lenguaje, yo puedo, pero pausadamente, pero es que ..... 10 minutos y “el siguiente, el siguiente, el siguiente”, o sea, entonces “venga, ¿qué pasó? Madre, o hermano” o algo así y yo “venga, por favor, pero yo puedo hablar”, y yo le dije a los doctores,*

*“yo puedo hablar, sino que me demoro un poquito, pero yo puedo hablar”, “ay, perdón, perdón, perdón.*

Pablo, por su parte, resalta el apoyo de la secretaria y sus dos profesores. No obstante, considera que requiere de un monitor para sus clases (otro estudiante que apoya académicamente):

*Pablo (10:38): profesor, secretaria, profesor secretaria... Mariela, Mariela. Juntos apoyos, ayuda, profesores, Rafael Tovar y más ex... exdirector Omar, ayuda cabeza, pero no, no pasa la cabeza horrible, pero no, presente profe, .... más comunicación, escuchar, pero sí no, otra persona “ay” eso... no pasa nada!.*

### ***Fase 3: implementación de los apoyos y su seguimiento. Recuperando sentidos para dinamizar el proceso***

En este momento del proceso los apoyos se ponen en marcha y se concretan a través de la actuación individual o coordinada con los diferentes actores de los espacios de interacción donde hacen presencia los estudiantes. Se recogen, de manera general, los apoyos (CARVAJAL Y CRUZ, 2014) más significativos que se han implementan en el proceso de Camilo y Pablo sin especificar en la realidad de cada estudiante dado que lo que se quiere recuperar es el momento del proceso de acompañamiento:

Gran parte son apoyos desde el *contexto socioeducativo*: (a) ajustes académico-administrativos tales como: matrícula con menos créditos; diseño y oferta de asignaturas para un solo estudiante. (b) ajustes en forma de interacción por parte de los profesores. (c) uso de recursos visuales y auditivos en el trabajo académico y (d) ajustes en las formas y tiempos para la evaluación.

De igual forma, los apoyos *personales* hacen del contexto socioeducativo un espacio de posibilidades: (a) el director de programa como soporte a la gestión académico-administrativa para definir trayectoria académica y mediación en la interacción con profesores; (b) el profesor/a desde su actitud y recursividad para plantear alternativas comunicativas y didácticas y (c) los monitores con su trabajo antes-durante-después de las clases, son centrales en el proceso.

Las *mediaciones discursivas* incorporadas de manera natural u orientada en la interacción entre profesores, monitores y los estudiantes son el soporte para incrementar las oportunidades para que Camilo y Pablo se involucren en cada

actividad en la que requieren o desean participar: dosificar la cantidad de información, la extensión del discurso, la velocidad de la expresión, el uso de explicaciones, ejemplificaciones, demostraciones, las preguntas cerradas con alternativas limitadas; el tiempo de espera para que se inicie la intervención de Camilo o Pablo, el tiempo de espera para que estructuren y emitan su discurso; la realimentación con información no verbal (asentir con la cabeza, sonreír, mirar a la cara). Todos estos apoyos hacen del momento de la interacción comunicativa, un momento cooperativo para construir sentidos.

Los apoyos desde el diseño y desarrollo de la *actividad de aprendizaje* se conjugan con los anteriores apoyos para dar cuenta del diseño de actividades acordes con las condiciones funcionales de los estudiantes: ajustes en la estructura de la clase, el uso de recursos visuales, de técnicas para leer textos académicos, la dosificación en la complejidad y cantidad de las tareas, los tiempos para realizar la actividad de aprendizaje y para evaluar el logro.

Por último, el apoyo desde los servicios de rehabilitación ocupa un lugar de importancia para estos dos jóvenes. Camilo y Pablo continúan con su proceso terapéutico de orden fonoaudiológico y uno de ellos, además, toma otro tipo de servicios por decisión propia y con su familia (fisioterapia, psicología, terapia cognitiva).

### ***La hora de la verdad: sentidos que se construyen en la interacción con el entorno***

La implementación de los apoyos y su seguimiento son acciones interactivas y permanentes que permite recuperar evidencias sobre la presencia del apoyo y su impacto en la expansión de posibilidades de participación y de aprendizaje en el momento que experimenta cada estudiante. Este ejercicio valorativo brinda pistas para retornar a la primera fase y ajustar el perfil de apoyo en el momento en el que se identifica un cambio en las actividades, en las condiciones del contexto o en las condiciones funcionales del estudiante. Este es el momento de la verdad en la que los jóvenes exponen los sentidos que construyen en la relación con un entorno que espera y requiere una progresiva transformación como resultado de la incorporación de los apoyos en la dinámica natural de la vida universitaria.

- *Sentidos de presencia de soporte institucional*

De los relatos de Camilo y Pablo emergen valoraciones positivas del acompañamiento; se ubican en el contexto de la política institucional de discapacidad e inclusión y resaltan la labor de los profesionales, particularmente de fonoaudiología. Consideran necesarios y pertinentes los apoyos expuestos arriba y validan la actitud y gestión de sus directores de programa. Los dos estudiantes resaltan el proceso de acompañamiento como plataforma para que los apoyos se concreten en acciones que favorezcan, ante todo, en su relación con los pares y profesores, su comunicación y su aprendizaje académico.

Como ejemplo, Camilo resalta la existencia del programa de acompañamiento en comparación con otras universidades; por otra parte, valora el ajuste realizado por un profesor para presentar una evaluación (más tiempo para su desarrollo y entrega considerando su condición lingüística y motriz):

*(41:58): Yo, me encanta Rediversia, o sea me encanta la... áreas de inclusión, me gusta, es un apoyo muy grande, hay otras carreras que no hacen eso, o sea, no acompañan a nada, privado o público.”*

*(36:30): “Sí, los profesores entiendo, pero los exámenes, las pruebas, buena una hora, entonces dos horas.*

Por su parte Pablo resalta la presencia de diferentes actores como apoyos personales para su proceso, el equipo de acompañamiento, el equipo de la política institucional, su director de programa y el monitor:

*(38:31): Por eso profe, Rediversia sí, por eso NR y DL, más apoyo, profe, más apoyo, monitor, claro, más apoyo, pero moni... monitor más apoyo Rediversia, más apoyo profe.”*

*(42:19): “Eso... pero, pero, pero diferente, más diferente, que el acompañamiento, acompañamiento, pero, pero más ayuda, más apoyo profe. Profesora Mónica, más ayuda, RT más ayuda, AR más ayuda, DL y NR más ayuda, más proyectos, más ayuda, discapacidad*

- *Sentidos sobre la realidad comunicativa*

La relación dialógica que se establece en el proceso de acompañamiento crea un espacio de confianza donde todas las miradas son válidas y realimentan el diseño e implementación de los apoyos en sus características u orientación. Camilo comparte la experiencia de interacción con pares. En ella emerge un *sentido de transformación* a lo largo de su experiencia en la vida universitaria:

*Camilo (7:11): mejoraba muchísimo, es verdad, pero es un paso a la vez, entonces es como mucha paciencia a los que estudiantes no me*

*entendían y ahora tampoco, tampoco no me entienden, pero ahora... anteriormente no me entendían absolutamente nada, ahora pues trato de entender, le... le... le... le ... entonces otra vez, ¡venga! “¿me entendiste o no me entendiste?” entonces, “no, la verdad no”, entonces bueno, otra vez, escribe estoy estudiando bueno, es que mi lenguaje está un poquito afectado pero bueno, ... es eso, intentar, intentar, intentar.*

Camilo se reconoce más activo en su posibilidad de agenciar otros recursos, diferente a la oralidad, para lograr mantener la interacción comunicativa. No obstante, se resalta que la responsabilidad recae sobre él. Siendo la interacción un proceso de reciprocidad, comunión, acción conjunta para construir sentidos, no se hace evidente la cooperación en las dos vías.

Por su parte, Pablo también percibe que a lo largo del proceso su expresión se ha ido transformando, es decir que ha tomado más recursos de las formas convencionales para expresarse oralmente; a pesar de no contar con todos los recursos que prescribe la norma de la oralidad, se asume como una persona que se enfrenta con seguridad a las interacciones comunicativas. En este tipo de experiencias, también Pablo es responsable de monitorear el proceso para que se dé la transacción de sentidos con su interlocutor:

*Pablo (20:49): No, expresar expresarme, pero algo más, pero con la forma de la ante... horrible profe, es horrible, o sea horrible, sí feo, horrible (risas), pero sí, expresar, expresar más, expresar, ¡sí que bruto! pero no comunicación no... lento, horrible pero seguro, seguro más, seguro.”*

*Pablo (52:18): Profe VC, profesor (nombre de la materia). Profesor, pero, pero monitor, era un monitor y profesor, de aquí estudiantes no, nada, o sea buena, profesor Víctor y ayuda, ayuda... yo, “pare, respire profe” “otra vez juega”, ah ya, despacio, lento pero seguro profe, lento pero seguro y sí, fijo, ayuda, más ayuda.*

- *Diversidad comunicativa vs. sentido de la deficiencia*

En la trayectoria que cada estudiante experimenta, emerge el sentido que se construye socialmente sobre sí mismo. Camilo, expresa definirse como una persona diferente y no se identifica con la categoría de discapacidad o deficiencia. No obstante, se evidencia el dilema al que se enfrenta con las distintas valoraciones sociales de las personas con las que interactúa:

Camilo (24:45): o es que... la gente es muy diferente a los con, con, con, complicaciones. Porque a veces que “ay, pobrecito”, a veces “no, normal, vamos, tú puedes.

Esta diferencia que marca Camilo, la significa desde un *sentido de inferioridad* acompañado de un *sentido de frustración* frente a la ausencia de respuesta de los pares:

Camilo (21:37): Porque estudiar... los... los compañeros estudian, escriben, entonces yo no puedo, entonces, me ayudan o sino no puedo. Lenguaje, estoy hablando y después se van... O sea, bueno, caminando, escaleras, bajando las escaleras, también me ayudan a bajar las escaleras, “¿me ayudan?”, “ah, es que voy muy tarde, pero tú puedes”, puedes estudiar medicina entonces subo rápido y yo despacio, o sea, es... para mí es difícil.

En el relato de Pablo, emerge igualmente un *sentido de la diferencia* que también la marca desde la *inferioridad* en su capacidad lingüística:

Pablo (27:05): Que tiene una comunicación diferente... Diferente, profe, enfermedad, enferma no ¿para qué? ¿Para más pastas? uy no! ... que tiene una comunicación diferente sí, con diferente, diferente.  
Pablo (51:17): Profesora usted, más lenguaje sí sabe y yo “hola, hola, hola, angelito xxx” claro, expresar necesidades, más necesidades, pero, agujero, agujero, agujero, extraerla, pero leve.

No obstante, se debate en un dilema identitario ya que también emerge un *sentido transgresor* frente a la norma establecida socialmente como sujeto comunicativo:

Pablo (18:55): O sea pues para que, o sea, para que, yo no siento triste, abandonado, no pura paja, pa'qué, duele sí, expresar sí, pero no papi no pasa nada, hablar expresar no, tan fácil, xxx no mami lo siento, pero, “¿Qué? Explica” “Me-di-jo-que-la-for...” ejemplo profe, ejemplo, ya. Profe, yo siento feliz, contento como una mazorca profe, feliz contento, ¿mañana qué? ¿o pasado pasado mañana qué? No profe, yo no, feliz contento y ya. Malo, pues malísimo, pero llorar, llorar, triste, ¿para qué? Tan güevón. Dizque para qué (risas).

- Sentidos para avanzar. *Proyectando nuevas trayectorias*

El lenguaje y la interacción comunicativa que marca este proceso de acompañamiento brinda soporte para cerrar procesos o abrir otras posibilidades. Después de 5 años de haber reingresado a la Universidad, la experiencia de vida bajo una nueva condición comunicativa permite reafirmarse o replantearse en los

motivos de existencia en dicho espacio formativo en una relación estrecha con sus historias, entornos, personalidades y trayectoria universitaria. El Lenguaje, como soporte para la comprensión de sus formas de estar en la universidad y el curso a seguir, se hace presente.

Pablo, expresa su satisfacción por un proceso que ya termina y estar preparando la sustentación de su trabajo de grado. En éste reconoce la presencia de su profesor tutor desde un *sentido de exigencia y apoyo*:

*Pablo (43:12): Sí profe, pues claro, octavo, noveno, décimo vea, lento pero seguro.*

*(30:33): No, no, no, no, no, claro...horrible profe. No! ¿qué hago? El libro, hojas y algo.. (...), me dijo ...ejemplo profe, estadística, ejemplo, con discapacidad lo mismo. (...) RT, más profesor, sabe mucho, profesor sabe más estadística... pregrado de maestría y más doctorado... (...) y yo niño profe, niño, pero vamos, expresar es más expresar, expresar claro. Exponer la tesis, vea, estuve... recor... recuperata... hablar vea... vea, pero vea diferente, más diferente, claro, exponer, más diferente, horrible!*

Mientras tanto, Camilo se re-plantea otras formas de existir por fuera de la medicina y de la universidad:

*Camilo (24:45): la vida es uno que hay que entender paso a paso, ... hoy, estoy bien, anteriormente estaba mal, más adelante estaré mejor y algún día sanaré o ya un límite y no puedo, entonces ya ..., pero ya ahora quiero hacer otras cosas que me gustan y pueda hacer entonces otra vez, o sea ya a los padres, mis hermanos y todo eso, que estudie, que no estudie pero, es mi mundo, o sea es mi mundo, que es acá en mi mente. (...) ahora yo no quiero estudiar, no quiero estudiar, yo quiero hacer otras cosas diferentes, porque me siento que me estreso mucho, pero puedo hacer algo diferente que las personas también sufren un accidente y entonces, mi historia, mi vida, mi fortaleza, eh... qué quiero hacer, dibujar, pintar, no sé, diferentes conceptos que puedo hacer..*

Las historias de vida construidas durante 5 años no sólo interpelan a los jóvenes; los profesionales que asumimos el ejercicio profesional de acompañar la construcción de trayectorias universitarias en el lenguaje y a través del lenguaje, también lo hacemos. El acompañamiento es mutuo, el aprendizaje es en doble vía.

**Diversidad comunicativa y Acompañamiento en la vida universitaria: interpelando el proceso desde los sentidos que emergen**

Desde los sentidos que se van entretejiendo a lo largo de la experiencia, y como participante activa del acompañamiento a los dos estudiantes, la presente experiencia permite recuperar:

*Sentidos sobre las etapas del proceso de acompañamiento.* Las 3 etapas que se ponen en marcha están en correspondencia con lo planteado en trabajos previos por Carvajal y Cruz (2014) y Carvajal y Tamayo (2016). El diseño del proceso en sus etapas permite identificar las necesidades de apoyo, diseñar, implementar, hacer seguimiento para realimentar y ajustar el perfil de apoyo de manera permanente.

*Sentidos sobre las características del proceso.* El proceso no es rígido; en su lugar expresa un carácter dinámico e interactivo entre sus etapas que lleva a que el perfil de apoyo de cada estudiante sea cambiante en una relación directa con las circunstancias que se van identificando en las dimensiones que se triangulan: condiciones funcionales del estudiante – actividades que realiza - características del entorno universitario. La reconstrucción del proceso desde las voces de los protagonistas permite resaltar la presencia de las características del acompañamiento: dialógico, reflexivo y formativo. Es el *diálogo* la herramienta que media el proceso y en la que se da una transacción de sentidos de manera permanente entre los diferentes actores. En este, cobra sentido la mirada *reflexiva* sobre el propio proceso para plantear desaciertos y aciertos que llevan a mantener o modificar las condiciones del proceso. Finalmente, se evidencia el carácter *formativo* ya que es una experiencia en doble vía en la que el aprendizaje se da en cada uno de los actores participantes permitiendo acumular saberes para alimentar el proceso y pare interpelarse permanentemente.

*Sentidos sobre la experiencia de vida universitaria en la diversidad comunicativa.* Las lecturas de la realidad universitaria que hacen los estudiantes interpelan el proceso y a sus actores; esto son sentidos construidos en la relación dialógica del acompañamiento desde el reconocimiento del poder del lenguaje a través de las diferentes expresiones comunicativas legitimadas en cada uno de los jóvenes.

La recuperación de estos sentidos actualiza el lenguaje en su función esencial de ser fundamento para configurar nuevas realidades de la mano de jóvenes estudiantes que rompen con el patrón hegemónico que privilegia socialmente

formas únicas para la expresión oral y para la interacción comunicativa. la presencia de Camilo y Pablo interpela las verdades canónicas planteadas desde las miradas prescriptivas sobre las personas que viven la experiencia de la afasia pues, desde sus universos comunicativos, invitan a dar cabida al reconocimiento de modos menos habituales de expresión lingüística en el espacio universitario.

Para fortalecer el carácter formativo del proceso de acompañamiento, se requiere fortalecer el diseño y puesta en marcha de estrategias articuladas a lo curricular para ampliar las posibilidades de de-construcción conceptual y constitución de nuevas sensibilidades frente a las diferencias humanas. En un contexto donde la identidad es patologizada en la relación consigo mismo, los pares y profesores (HENGST, 2006; TAUBNER ET AL., 2019), esta es una tarea que no puede esperar.

### **Referencias**

AZCOAGA, J.E. La fisiopatología de los trastornos de lenguaje. **Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Psicología**. Mar del Plata. 1964.

AZCOAGA, J.E. ET AL. **Neurolingüística y fitopatología: Afasiología**. Buenos Aires. 3ª. edición. 344 p. 1985.

CARVAJAL, M.M.; CRUZ, J. **Los apoyos para la participación del escolar con Discapacidad**. Revista Horizontes Pedagógicos.16, 106-119. 2014.

CARVAJAL, M.M.; TAMAYO A.D. **Propuesta de Programa de acompañamiento para estudiantes con discapacidad de la Universidad del Valle**. Documento de Trabajo. Equipo de Trabajo Programa *Rediversia*. Escuela de Rehabilitación Humana. Facultad de Salud. Universidad del Valle. 2016. 32 p.

CARVAJAL ET AL. Prevalencia de síndromes neuropsicológicos del adulto en una unidad de neuropsicología en Medellín, Colombia. **Acta neurológica colombiana**. (2014).Disponible en:  
[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4905/Prevalencia\\_de\\_sindromes\\_neuropsicologicos\\_del\\_adulto\\_en\\_una\\_unidad\\_de\\_neuropsicologia\\_en\\_Medellin.pdf?sequence=1&rd=0031174354251623](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4905/Prevalencia_de_sindromes_neuropsicologicos_del_adulto_en_una_unidad_de_neuropsicologia_en_Medellin.pdf?sequence=1&rd=0031174354251623). Acceso: 22 de septiembre de 2019

COLMENARES E. ET AL. **La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114.

CUETOS V. F. **Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva**. Medica panamericana. Madrid. 1998.

KAGAN, A. & SIMMONS-MACKIE, N. **Changing the Aphasia Narrative. Laying down the gauntlet: Our modest proposal for an elevator pitch describing the aphasia services SLPs deliver—and why SLPs are the ones to provide them.** *Ashawire, The Asha Leader*, 19: 11. 2013. p.6-8. Disponible en: <https://leader.pubs.asha.org/doi/full/10.1044/leader.FMP.18112013.6>. Acceso: agosto 10 de 2021.

LEÓN, J.J. **Etimología subversiva del verbo "comunicar"**. *Quórum Académico*, 14(1). p.115-125. 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199053181005>. Acceso: 14 de Agosto de 2021].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Lineamientos de Política de Educación Superior inclusiva.** 2013. 152 p. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_o.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_o.pdf). Acceso: 5 de junio de 2021.

PEÑA, J. ET AL. **Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados.** Masson. España. 1984.

RESTREPO G., B. Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación.** 2002. Disponible en: <file:///C:/Users/monic/Documents/Documents/PRODUCCIONINTELECTUAL/2020/Articulo.Dossier.Brasil/investigacion-accion-restrepo-2002.pdf>. Acceso: 20 de octubre de 2020.

SVERDLICK, I. **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires. Noveduc. 2007.

SUÁREZ PAZOS, M. Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación. **Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias.** Vol. 1 N° 1. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Campus de Ourense. 2002. Disponible : <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>. Acceso: agosto 4 de 2021.

TAUBNER, H.; HALLÉN, M. & WENGELIN, A. **Still the same? – Selfidentity dilemmas when living with post-stroke aphasia in a digitalised society.** *Aphasiology*, 34:3. 2020. p.300-318. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02687038.2019.1594151>. Acceso: agosto 10 de 2021.

TAKEUCHI, Y.; GUEVARA, J.G. **Prevalencia de las enfermedades neurológicas en el Valle del Cauca.** Estudio Neuroepidemiológico Nacional (EPINEURO). Colombia Médica. Volumen 3. No.2. Corporación Editora Médica del Valle. 1999. p.74-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28330204.pdf>. Acceso: 5 de junio de 2021.

UNIVERSIDAD DEL VALLE **Acuerdo 004 /2013. Política Institucional de Discapacidad e Inclusión.** Consejo Superior. 2013. Disponible en:

[http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/POLITICA\\_DE\\_DISCAPACIDAD\\_E\\_INCLUSION\\_UNIVALLE.pdf](http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/POLITICA_DE_DISCAPACIDAD_E_INCLUSION_UNIVALLE.pdf). Acceso: 20 de octubre de 2020.

## Notas

---

<sup>1</sup> Camilo y Pablo representan a los dos estudiantes que participaron del proceso cuya identidad se resguarda bajo dichos nombres por requerimientos de orden ético de acuerdo con la reglamentación colombiana.

<sup>2</sup> La clínica plantea taxonomías que desarrollan las especificaciones lingüísticas de cada tipo de afasia. Para los propósitos del artículo, este aspecto no se considera.

<sup>3</sup> Nombre la práctica formativa en la que se constituyen los equipos de acompañamiento para estudiantes con discapacidad integrada por profesores y estudiantes de práctica de diferentes áreas: fonoaudiología, terapia ocupacional, fisioterapia, sociología, educación popular y trabajo social.

## Sobre autora

### **Mónica María Carvajal Osorio**

Fonoaudióloga y Educadora Especial. Especialista en Educación Bilingüe y Maestría en Lingüística. Profesora de la Universidad del Valle (Colombia) e investigadora del Grupo de Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación. En su trayectoria se destaca su trabajo en procesos educativos relacionados con la comunidad sorda y procesos de educación inclusiva en los diferentes niveles del sistema educativo. Acompañó el diseño y adopción de la Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad a la que pertenece y gestó el Programa *Rediversia* como espacio de práctica formativa para estudiantes de diferentes áreas que aportan a la implementación de la Política institucional. Correo electrónico: [monica.carvajal@correounivalle.edu.co](mailto:monica.carvajal@correounivalle.edu.co)  
[orcid.org/0000-0002-4171-2798](https://orcid.org/0000-0002-4171-2798)

Recebido em: 09/09/2021

Aceito para publicação em: 05/10/2021