



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Doctorado en Lingüística

**Propuesta de una teoría emergente para la
representación metafórica del trastorno del espectro
autista**

Tesis para optar al grado de Doctora en Lingüística

YOSELIS YAQUELIN VENTURA OLIVET
CONCEPCIÓN,
MAYO DE 2025

Profesora Guía: Dra. Paola Alarcón Hernández
Dpto. de español, Facultad de humanidades y arte
Universidad de Concepción

Derecho de autor

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

A Víctor Manuel...
...y a Leticia Carolina

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a mi colección de ángeles en el cielo por haberme mantenido en pie, aún en los momentos en los que creía que ya no podía más. Estuvieron siempre presentes, en cada logro y en cada tropiezo.

A la Universidad de Concepción, por permitirme vivir esta experiencia de vida de la mejor manera posible. Por apoyarme en el momento más difícil de esta travesía. Infinitamente agradecida con esta casa de estudios.

A mi esposo Miguel, por haberse montado en ese bus (literal y metafóricamente) para perseguir nuestro sueño. Por estar siempre a mi lado incondicionalmente, por los cafés, por los dulces, y por calmar la ansiedad que me acompañaba en cada etapa de este periplo. Gracias por ser mi terapeuta y por creer siempre en mí. Te amo.

A mi amada madre, Jacqueline, por cada café, por cada almuerzo, por obligarme a comer, por cuidar de mis hijos y de mi casa, por dejar todo atrás y venir a apoyarnos. Nada de esto sería posible sin tu apoyo, Mami ¡Gracias! Te amo.

A mi querida Sthefany, mi gorda bella, mi Bimbo, por haber cuidado a Víctor Manuel y a Leticia todo este tiempo, por sus consejos de moda y de estilo. Gracias también por dejar todo y aceptar venir a acompañarnos en este proyecto de vida.

A mi querida y muy admirada profesora guía, Dra. Paola Alarcón Hernández, por ayudarme a llegar hasta acá desde el día uno de mi postulación al doctorado. Gracias por sus enseñanzas, su paciencia y su confianza. Sepa que Ud. es una maestra para mí, no solo por sus conocimientos, sino por la humanidad que la caracteriza, porque hace su trabajo con dedicación y sobre todo con mucho cariño. Fue un honor trabajar con Usted. ¡Infinitas gracias, Profe!

Al Dr. Mauricio Figueroa por su compañerismo, su cercanía y su apoyo en todos los momentos que lo necesité. Inmensamente agradecida por su disposición a colaborar en cada evento académico en el que participé en representación de los programas de postgrado en lingüística de la UdeC.

Al cuerpo académico del Programa Doctorado en Lingüística de la UdeC: Dr. Gastón Salamanca, Dr. Carlos González, Dr. Claudio Pinuer, Dr. Bernardo Riffo, Dr. Pablo Segovia, Dr. Daniel Pereira, Dr. Pedro Salcedo por ofrecerme una aventura de aprendizaje tan significativa para mi vida profesional y personal.

A mi querido amigo-colega Linoel Ordoñez (mi Linux) por haberme aconsejado cuando más lo necesité. Por sus cartas de recomendación, por sus advertencias para manejar la triada estrés-ansiedad-familia. Gracias por creer en mí. Eres un hombre admirable. Te quiero mucho, amigo... ¡Gracias por tanto!

A mi grupete de la vida, mis hermanos del alma: María Laura, Carlos, Egledys, Normis, Andreina, Magdalena, Carla, Vanessa, por estar siempre presentes a pesar de los miles de kilómetros de distancia que ahora nos separan.

Bastaba un mensaje y estaban todos allí para darme ánimo siempre. Ah, gracias por el “chalequeo” y la premiación de patas de gallo de oro.

A los amigos que me regaló Chile y la UdeC, Oscar y Verónica, por acompañarme en los momentos más trascendentales de esta etapa del doctorado. Por darme ánimo, por escuchar mis desahogos, y por siempre estar presentes a pesar de la distancia de la vida adulta. Estoy muy orgullosa de ustedes ¡Los quiero!

A mis compañeros de clase: Camila, Macarena, Patricio, Isolina, Anita y Marcos por ser siempre una referencia de humildad, humanidad y compañerismo. Por enseñarme tantas palabras chilenas divertidas y por hacerme reír cuando profería alguna inapropiada. Gracias por su paciencia al recibir a esta extranjera que solo tenía ansias de aprender de su maravilloso país. Por ese abrazo que me dieron en aquel momento de inflexión cuando comenzaba mi travesía. Los quiero y los admiro muchísimo, mis Chonquis.

A la familia Sánchez Jordán en pleno: Lievana, Gloria, Virgilio, Alfredo, María José, José Daniel y Jaime por ser mis hermanos, mi familia, la red de apoyo más importante que tenemos en Chile. A mi cactus, mi Elvis, por cada noche de filosofía, por enseñarme a soñar en grande y por mostrarme la humildad de ser un genio. ¡Los quiero mucho!

A mi querido equipo y amigas de la catequesis inclusiva: Rossana, Mónica, Margarita, Jessica, Jimena, Carolina, Vicky, Marcela, por estar siempre

pendientes de lo que necesitaba, por sus oraciones, por los encuentros para conversar y liberar el estrés. Sepan que ustedes y su familia son una bendición en mi vida.

...a todos aquellos que en algún momento me desearon lo mejor...

¡Infinitas gracias!

Yoselis.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	xv
Abstract	xvi
Introducción	1
Capítulo I	
Problema de investigación	6
Preguntas de investigación	12
Objetivos de investigación	
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	13
Capítulo II	
Marco Teórico	
La Lingüística Cognitiva	14
La metáfora	
La teoría de la metáfora conceptual	18
El enfoque dinámico del discurso en el estudio de la metáfora	24
La metáfora sistemática	27
Capítulo III	
Marco metodológico	
Tipo de investigación	35
La teoría fundamentada	38
Métodos en la teoría fundamentada	41

La recolección, la codificación y el análisis de los datos	44
Muestra	48
Instrumentos de recolección de datos	51
Procedimiento	53
Rigor investigativo	56
Consideraciones éticas	61
Capítulo IV	
Análisis de resultados	64
Tópico TEA	67
Categoría Contraposición de Fuerzas	71
Categoría Naturaleza	78
Categoría Viaje	87
Tópico persona con TEA	105
Categoría Dispositivos Tecnológicos	107
Categoría Contraposición de Fuerzas	114
Categoría Instrumento Musical	116
Categoría Animales	120
Tópico Madre/padre de personas con TEA	128
Categoría Contraposición de Fuerzas	130
Categoría Entretenimiento	135
Categoría Dispositivos Tecnológicos	138
Tópico profesores de Personas con TEA	141

Categoría Entretenimiento	143
Categoría Contraposición de Fuerzas	147
Dinamismo de la metáfora	151
Categoría Naturaleza	156
Categoría Viaje	180
Categoría Dispositivos Tecnológicos	187
Categoría Entretenimiento	191
Validación de los resultados	195
Propiedades y dimensiones de las categorías	206
Propiedades y dimensiones de la Categoría Naturaleza	207
Propiedades y dimensiones de la Categoría Contraposición de Fuerzas	208
Propiedades y dimensiones de la Categoría Viaje	211
Propiedades y dimensiones de la Categoría Dispositivos Tecnológicos	213
Teorización	215
Discusión	223
Capítulo V	
Conclusiones	229
Bibliografía	234
Anexos	247

ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1. Categorías para el tópico Trastorno del Espectro Autista	67
Tabla 2. Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.	73
Tabla 3. Metáfora sistemática para la categoría “Naturaleza”.	79
Tabla 4. Metáfora sistemática para la categoría “Viaje”.	87
Tabla 5. Categorías para el tópico Persona con TEA.	106
Tabla 6. Metáfora sistemática para la categoría “Dispositivo tecnológico”.	108
Tabla 7. Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.	114
Tabla 8. Metáfora sistemática para la categoría “Instrumento musical”	117
Tabla 9. Metáfora sistemática para la categoría “Animales”.	121
Tabla 10. Categorías para el tópico Madre/Padre de persona con TEA	129
Tabla 11. Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de Fuerzas”	131
Tabla 12. Metáfora sistemática para la categoría “Entretenimiento”.	135
Tabla 13. Metáfora sistemática para la categoría “Dispositivos tecnológicos”.	139
Tabla 14. Categorías para el tópico Profesores de personas con TEA.	143
Tabla 15. Metáfora sistemática para la categoría “Entretenimiento”.	144
Tabla 16. Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.	148
Tabla 17. Desarrollo del término vehículo en la metáfora sistemática.	153
Tabla 18. Cambios en el uso de la metáfora.	154

Tabla 19. Categorías simplificadas para Dominio Fuente	196
Tabla 20. Categorías simplificadas para Dominio Meta	198
Tabla 21. Categorías simplificadas para Propuesta de Categorías	200
Tabla 22. Clasificación de Kappa	202
Tabla 23. Acuerdo global para Dominio Fuente	203
Tabla 24. Acuerdo global para Dominio Meta	204
Tabla 25. Acuerdo global para Propuesta de categorías	205
Tabla 26. Relación entre conceptos y categorías identificadas en el estudio.	216

INDICE DE FIGURAS

Relación conceptual entre las categorías	216
--	-----

ANEXOS

Información contextual de los participantes	247
Entrevista semiestructurada a madres/padres	249
Entrevista semiestructurada a profesores	253
Matriz de Validación	257
Consentimiento informado	266
Relaciones conceptuales entre las categorías	270

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue proponer una teoría emergente para la representación metafórica del trastorno del espectro autista (TEA). Se utilizó como marco general la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (1967) y Corbin & Strauss (2015). (Glaser & Strauss, 1967)(Corbin & Strauss, 2015) La investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo y se enmarcó en el enfoque fenomenológico interpretativo. Se circunscribe en el Enfoque Dinámico del Discurso, cuya premisa es la estabilidad y la interconexión de las perspectivas lingüística, cognitiva, afectiva y sociocultural en el uso de metáforas en el discurso. Este enfoque explora la existencia de patrones de uso del lenguaje metafórico en el discurso. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y la discusión en grupos focales. En el análisis de los datos se empleó la metodología propuesta por Cameron & Maslen (2010) y Maslen (2017). Se entrevistaron 34 participantes: 24 madres y padres y 10 profesores de personas con TEA. Los resultados mostraron que existen patrones de uso en las metáforas para la representación del TEA. Se propusieron categorías como “Naturaleza”, “Viaje” “Contraposición de fuerzas”, “Dispositivos tecnológicos”, etc. Así la representación del TEA está estrechamente vinculada, principalmente, a la *NATURALEZA*, destacando su característica de impredecibilidad. Estos hallazgos permiten afirmar que el TEA es una condición sobre la cual los participantes tienen conocimiento, pero no tienen control en su ocurrencia y su intensidad.

Palabras claves: TEA, metáfora sistemática, madres/padres, profesores.

ABSTRACT

This study aimed to propose an emerging theory for the metaphorical representation of autism spectrum disorder (ASD). The Grounded Theory by Glaser & Strauss (1967) and developed by Corbin & Strauss (2015) (Glaser & Strauss, 1967)(Corbin & Strauss, 2015) was used as a general framework. The research was grounded in the qualitative paradigm and framed within the interpretative phenomenological approach. It is also circumscribed in the Dynamic Discourse Approach, whose premise is the stability and interconnection of linguistic, cognitive, affective, and sociocultural perspectives in the use of metaphors in discourse. For data collection, semi-structured interviews and focus group discussion were used. For data analysis, the methodology proposed by Cameron & Maslen (2010) and Maslen (2017) was used. Thirty-four participants were interviewed: 24 people among mothers and parents and 10 teachers of people with ASD. The results showed that the representation of ASD is closely linked to, mainly to *NATURE*, emphasizing its characteristic of unpredictability. These findings allow us to affirm that ASD is a condition about which the participants are aware but have no control over its occurrence and intensity.

KEY WORDS: ASD, systematic metaphor, mothers/fathers, teachers

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es definido por la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association*, 2014), en su *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (DSM-V), como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por déficit en la comunicación y en la interacción social, conductas e intereses repetitivos y, en algunos casos, variaciones sensoriales. Por su parte, el Ministerio de Salud de Chile (2011) expresa que las alteraciones en cada una de las áreas afectadas en los diversos diagnósticos de TEA se presentan en un continuo, desde leves a severas.

Los expertos indican que existe una triada clásica asociada a los diagnósticos de TEA. Se incluyen alteraciones que afectan en mayor o menor medida la socialización, la comunicación verbal y no verbal y un repertorio restringido y repetitivo de intereses, a los cuales se les conoce actualmente como “intereses profundos”. Por ello, una vez que se identifica un caso de TEA, es importante que a la persona y a su familia se les ofrezca información y servicios pertinentes, de acuerdo con las necesidades particulares de cada individuo (Lampert, 2018, p.1).

En ese sentido, autores como Díaz & Martínez-Besteiro (2019), Puchol et al. (2014), entre otros, expresan que la realidad que distingue el contexto de

las personas con TEA es compleja y se debe tomar en cuenta el entorno natural inmediato en sus vidas. Por esta razón se ha estudiado el impacto que tiene el autismo en la dinámica familiar y educativa a través de la medición del estrés de progenitores y profesores de niños con TEA en investigaciones enmarcadas principalmente en la psicología, como es el caso de Davis & Carter (2008), Díaz & Martínez-Besteiro (2019), Fortea et al. (2019), entre otros.

Si bien las investigaciones antes citadas ofrecen información relevante sobre la afectación del TEA en las familias y los contextos educativos, es necesario comprender, desde los testimonios de los involucrados, las implicaciones de esta condición en sus vidas. Sus perspectivas proporcionan información valiosa que fomenta la empatía y la cooperación en la sociedad, creando un entorno más inclusivo y comprensivo a través de la concienciación de una realidad que ha sido poco indagada.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que existe una carencia en la exploración y, en consecuencia, en la comprensión de experiencias de las personas que están directamente vinculadas a la crianza, formación y educación de las personas con TEA (niños, adolescentes y adultos) desde su propia voz, desde su discurso. La exploración de sus realidades desde su propio lenguaje permite, además, obtener una visión más amplia del TEA, cómo se conceptualiza y cuáles son los desafíos que se enfrentan.

Por ello, con la finalidad de obtener una interpretación profunda de ese contexto particular, esta investigación examinó desde la Lingüística Cognitiva, específicamente desde el estudio de la metáfora en el discurso, las experiencias de madres/padres y profesores de personas con TEA en el contexto familiar y educativo.

Los aportes de esta investigación se pueden presentar desde dos perspectivas: la social y la lingüística. Desde una óptica social, se acerca al lector a la comprensión de una realidad poco estudiada empíricamente desde una perspectiva social, y alrededor de la cual existen muchos mitos y estigmas. Desde el ámbito de la lingüística, esta investigación innovó en la aplicación de una metodología para el estudio de la metáfora en el idioma español: la metáfora sistemática. Esto obedece a que en la literatura consultada existen investigaciones cuyo idioma objeto de estudio es el inglés (en su mayoría) donde destacan los estudios seminales y pioneros de Cameron (2007), Cameron & Maslen (2010), Cameron et al., (2014); el portugués (Nascimento, 2015), además del chino (Huang, 2022).

Metodológicamente, esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo. Se utilizaron los postulados de la teoría fundamentada propuesta por Glaser & Strauss (1967) y reformulada por Corbin & Strauss (2015). Por ello, la teoría propuesta en este trabajo emergió de manera inductiva a través del análisis recursivo de los datos y la interpretación del discurso proferido por los

participantes. De allí que los resultados obtenidos obedecen únicamente al contexto particular en el que se desarrolló este estudio. Es decir, no se pretende ofrecer una generalización de la representación del TEA, sino un acercamiento a ella a través de las metáforas analizadas.

Esta investigación, además, constituye un aporte metodológico por la rigurosidad cautelada durante todas las etapas en el proceso de desarrollo, lo cual permite que pueda ser replicada en otras realidades. Así se puede acceder a la comprensión de distintos contextos sociales por medio de la metáfora. Para mostrar lo anterior, a continuación, se describen los capítulos que configuran este trabajo.

En el primer capítulo se ofrece una visión general del problema de investigación, así como la caracterización de éste en el contexto chileno. Además, se presentan las preguntas y los objetivos que condujeron el estudio. En el segundo capítulo se ofrecen los fundamentos teóricos. Se presenta la estructura conceptual que enmarca los estudios de la metáfora y las diversas perspectivas de análisis del lenguaje metafórico. Aunado a ello, se exponen las investigaciones previas, de las cuales se tomaron aspectos tanto teóricos como metodológicos para la presente investigación.

En el tercer capítulo se describe en detalle la metodología empleada. Asimismo, se explican las distintas estrategias propuestas por la teoría fundamentada y la forma en que fueron aplicadas en el contexto de esta

investigación. La técnica y los instrumentos de recolección de información también son descritos en este apartado. Finalmente, en este capítulo se explica minuciosamente el procedimiento de análisis de los datos recolectados, así como los resguardos para la rigurosidad metodológica de los estudios cualitativos.

Los resultados derivados del análisis de los datos son expuestos en el cuarto capítulo. Allí se explica, además, el proceso de validación de los datos a través del índice Kappa, que muestra el nivel de acuerdo entre pares y se ofrece una visión precisa de la interpretación de las metáforas analizadas, de donde surgió la propuesta de teoría emergente, que también se expone en este capítulo. En el quinto capítulo se muestra la discusión de los datos en función de las interrogantes de la investigación, las implicaciones teóricas y metodológicas, así como las limitaciones. Por último, se exponen las conclusiones derivadas del análisis de los datos recolectados a lo largo del estudio y se presenta la bibliografía consultada a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I

Problema de investigación

En los últimos años el TEA ha emergido como uno de los trastornos neuropsiquiátricos más estudiados y discutidos en la literatura científica. No obstante, a pesar de los avances significativos en la comprensión de los aspectos biológicos y genéticos del autismo, aún existen numerosas incógnitas sobre su etiología y su desarrollo. Aunado a ello, la variabilidad en la manifestación de los síntomas y la compleja heterogeneidad del TEA presentan desafíos tanto para el diagnóstico como para la intervención.

En las últimas décadas, debido, en parte, a la detección temprana y las mejoras en los instrumentos diseñados para su diagnóstico, la prevalencia del TEA ha aumentado significativamente. Al respecto, según datos de la Organización Mundial de la Salud, 1 de cada 160 niños es diagnosticado con TEA en el mundo, siendo los varones los que más prevalencia tienen dentro del espectro. En un estudio reciente se determinó que la prevalencia del autismo en Chile es de 1,95%, es decir 1 en 51 niños es diagnosticado con TEA (Yáñez et al., 2021).

El Ministerio de Salud de Chile (2011) explica que el diagnóstico de TEA puede asociarse a diversos niveles intelectuales, habilidades de aprendizaje y características conductuales que traen consigo desde dificultades sutiles hasta

situaciones altamente discapacitantes. En ese contexto, para garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad, entre las que se encuentra el TEA, el estado chileno se ha adherido a diversas convenciones a nivel internacional. Tal es el caso de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), la Declaración y Marco de Acción Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 2019), así como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue actualizada recientemente (ONU, 2023).

En la década de los 90, como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, nace en Chile la oferta de inclusión escolar a niños en situación de discapacidad (permanente o transitoria) a través del Programa de Integración Escolar (PIE). Este programa busca, entre otras cosas, favorecer la presencia y participación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas públicas (Tamayo Rozas et al., 2018).

Aunado a ello, en julio del año 2023 se promulgó en Chile la Ley de Autismo N.º 21.545, la cual, en términos generales, constituye un marco regulatorio para la atención y protección integral de las personas autistas. Todo ello con el objetivo de mejorar su calidad de vida y promover su inclusión social, hecho que representa un avance significativo en la protección de los derechos de personas con TEA en el país (Irrarrázaval Domínguez, 2023).

Lo anteriormente expuesto se traduce en una disposición explícita del estado chileno a garantizar la inclusión integral de las personas con TEA. A su vez, implica la voluntad de adaptación de las políticas públicas para garantizar la calidad de vida de estas personas. Sin embargo, en la práctica, tales disposiciones no parecen cumplirse cabalmente. Es decir, existen ineficiencias en la implementación de las regulaciones y los deberes explicitados en los instrumentos legales dispuestos para ello. Así lo demuestran los estudios de Villegas et al., (2014) y Tamayo Rozas et al., (2018), etc.

En otro orden de ideas, a propósito de que el lenguaje constituye un aspecto nuclear en el diagnóstico de TEA, el estudio de la lingüística en ese ámbito se ha convertido en un campo de investigación de creciente interés debido a las particularidades comunicativas y lingüísticas que presentan las personas en el espectro. En términos generales, el interés investigativo se basa en describir y examinar los rasgos lingüísticos más significativos de las personas dentro del espectro autista. Esto se ha llevado a cabo a partir de estudios comparativos del lenguaje de personas con TEA y de personas con desarrollo típico, es decir, sin ninguna condición o diagnóstico asociado.

A modo de síntesis, se han desarrollado estudios enmarcados en la psicolingüística (Chojnicka & Waver, 2020; Geurts et al., 2014; Razavi et al., 2019; Tordera Yllescas, 2007), la fonoaudiología (Oliveira et al., 2018; Torres et al., 2018), y el discurso (Baixauli, 2016; Gemma et al., 2018; Murray et al.,

2015; Rodríguez, 2015). Estas investigaciones exploran, entre otros aspectos puntuales, cómo es el desarrollo del lenguaje y la comunicación verbal y no verbal en niños y adultos en el espectro autista.

Por otra parte, desde la perspectiva social, cuando una persona (niño/a, adolescente o adulto/a) es diagnosticada con TEA, ese acontecimiento afecta directamente su entorno tanto familiar como educativo. Por esta razón, investigadores en la disciplina de la psicología han estudiado el impacto del TEA en esos contextos a través de pruebas estandarizadas para la medición de estrés y la carga emocional (Ayuda Pascual et al., 2012; Díaz Moreno & Martínez-Besteiro, 2019; Puchol et al., 2014).

Desde el punto de vista de la dinámica familiar, Villavicencio Aguilar et al., (2018) explican que el estrés parental es la experiencia de malestar que resulta de las demandas asociadas al rol de la paternidad. De allí que se asume que los padres de personas con discapacidad tienen una carga emocional evidentemente más pesada que padres de personas con desarrollo normotípico. De esta manera, numerosos estudios han relacionado las características individuales de los niños con TEA con el estrés de los padres.

Se investigan variables como el grado de severidad de la discapacidad del niño (Benson, 2006; Ingersoll & Hambrick, 2011), la discapacidad cognitiva (Lauren Stahmer, 2005), los déficits sociales (Davis & Carter, 2008) y los problemas emocionales (Lecavalier et al., 2006). En el ámbito educativo

también se evidencia un alto nivel de estrés en profesores que atienden estudiantes con TEA. Así lo demostraron las investigaciones de Díaz & Martínez-Besteiro (2019) y, en el contexto de inclusión educativa de personas con TEA en Chile, los estudios de Tamayo Rozas et al., (2018) y Villegas et al., (2014).

Si bien estas investigaciones describen el contexto familiar y educativo de una persona TEA, la metodología empleada, en su mayoría, implica la aplicación de pruebas estandarizadas para medir variables específicas con indicadores preestablecidos, lo cual permite acceder a datos que reflejan únicamente variables cuantificables. Esto dificulta ahondar en la interpretación de sus realidades para así llegar a una comprensión más amplia del fenómeno.

En esta línea, Hormazábal & Valenzuela (2015) analizaron cualitativamente las creencias de padres y jóvenes con discapacidad intelectual moderada en Chile. Este estudio expone, desde la fenomenología, la experiencia de madres y padres desde una perspectiva más cercana, examinando el discurso proferido por los participantes de la investigación. Así, este estudio evidencia la necesidad de conocer la perspectiva de las personas que conforman el contexto inmediato de las personas con discapacidad en Chile.

De allí la importancia de conocer, desde la voz de las personas que conviven diariamente con personas diagnosticadas con TEA, cómo es su

realidad en el marco del espectro, cómo conceptualizan sus experiencias en torno a la condición, cómo representan sus experiencias y cómo las valorizan. Lo anterior permite tener una visión más precisa del contexto que circunda a las familias y a los establecimientos educativos que atienden alumnado con TEA.

Además, al tomar en consideración la voz de las familias y los profesores no solo se promueve mayor empatía y aceptación, sino que también se facilita el diseño de intervenciones más efectivas que mejoren su calidad de vida. Este aspecto es particularmente crucial para crear un entorno familiar y de aprendizaje positivo y adaptativo. Por último, comprender dicha realidad ayuda a desmitificar el TEA, promoviendo una mayor conciencia social.

Un mecanismo que permite acceder a la representación de la realidad referida es la metáfora, puesto que a través de ellas los hablantes manifiestan autoimágenes, creencias y emociones (Saban, 2010). Por esta razón, la presente investigación expone, desde la Lingüística Cognitiva, las experiencias de los progenitores y profesores de personas con TEA en el contexto familiar y educativo por medio del análisis de las metáforas. Todo ello permitió obtener una interpretación más profunda de esa realidad particular, pues se tomaron los datos directamente del discurso proferido por los involucrados.

Preguntas de investigación

A partir de lo explicitado anteriormente, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué metáforas utilizan los padres y profesores para hablar y pensar sobre el TEA?
- b) ¿Qué metáforas emplean los participantes para referirse a la persona diagnosticada con TEA?
- c) ¿Qué metáforas utilizan los participantes para representarse a sí mismos con relación al TEA?
- d) ¿Qué tipo de cambios experimenta la metáfora en la interacción de los participantes?
- e) ¿Cuáles son las condiciones contextuales que influyen en la representación metafórica del TEA en los participantes?

Objetivos de la investigación

Con base en estas preguntas de investigación, se configuraron los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Proponer una teoría emergente para la representación del TEA a partir del análisis de las metáforas empleadas por padres y profesores, y su relación con el contexto.

Objetivos específicos

- Analizar, desde el enfoque dinámico del discurso, las metáforas utilizadas por padres y profesores para la representación del TEA.
- Analizar, desde el enfoque dinámico del discurso, las metáforas utilizadas por padres y profesores para la representación de la persona diagnosticada con TEA.
- Analizar, desde el enfoque dinámico del discurso, las metáforas utilizadas por los participantes para representarse a sí mismos con relación al TEA.
- Explicar los cambios de las metáforas en términos de desarrollo, resignificación y literalización de los términos vehículo en el flujo del discurso.
- Establecer las condiciones del contexto discursivo para la configuración de la representación metafórica del TEA.
- Analizar la relación entre el contexto y las metáforas utilizadas por los participantes acerca el TEA, la persona diagnosticada, y la representación de sí mismos en términos de propiedades y dimensiones.

CAPÍTULO II

Marco teórico

En este capítulo se presentan las teorías sobre las que se basa la investigación. Se expone la literatura existente en torno a la Lingüística Cognitiva y las distintas perspectivas en los estudios de la metáfora. Asimismo, se exponen los estudios de los que se tomaron aspectos teóricos y metodológicos para el desarrollo de este trabajo.

La Lingüística Cognitiva

La Lingüística Cognitiva hace referencia a una estrategia de estudio del lenguaje¹ que comenzó a cristalizarse en los años 80, y que ha experimentado un auge cada vez mayor (Croft & Cruse, 2024, p. 17). Al respecto, Cuenca & Hilferty (1999) ofrecen una visión precisa de los orígenes (y, potencialmente, del desarrollo) de la Lingüística Cognitiva. Los autores señalan que dicha disciplina nace en el año 1987, producto de los trabajos iniciales de George Lakoff, como

¹ Se usó la expresión con la intención de aludir al surgimiento de una nueva forma de aproximación al estudio del lenguaje que comenzó a consolidarse en los años 80. Con ello no se desestima que es más adecuado considerar a la Lingüística Cognitiva como un paradigma teórico o un enfoque integrador, que propone una concepción alternativa del lenguaje, el significado y la cognición.

uno de los representantes de la semántica generativa, y de Ronald Langaker, quien también es vinculado al generativismo en el pasado.

La Lingüística Cognitiva nace como respuesta a los planteamientos generativistas propuestos por Noam Chomsky, que, en forma general, asumían que la naturaleza del lenguaje era fundamentalmente sintáctica. Desde esa perspectiva, el generativismo Chomskiano ofrecía un modelo de lenguaje explícito, formal y riguroso, pero dejaba de lado aspectos que eran imprescindibles para el estudio de la lengua. Por ejemplo, no se tomaban en cuenta los aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos, por lo cual algunos autores argumentaron que no tener en cuenta los fenómenos del significado implicaba dejar de lado un aspecto excesivamente relevante.

Por esta razón, pioneros como George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker, Leonard Talmy, entre otros, iniciaron nuevas líneas de investigación que partían de supuestos radicalmente opuestos a los generativistas y que suponían un acercamiento nuevo al estudio del lenguaje (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2016). Es así como en el año 1987 se publicaron dos libros de vital importancia para el desarrollo de los estudios iniciales en Lingüística Cognitiva: en primer lugar, *Woman, Fire and Dangerous Things* (Lakoff, 1987), trabajo monográfico donde el autor expone una serie de conceptos fundamentales del cognitivismo como el experiencialismo y la teoría del prototipo, etc. En segundo

lugar, *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, en el que Langaker (1987) presenta su gramática cognitiva.

En términos generales, la Lingüística Cognitiva se fundamenta en tres hipótesis que guían la estrategia de análisis del lenguaje:

- El lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma.
- La gramática implica siempre una conceptualización.
- El conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso.

Asimismo, la Lingüística Cognitiva no debe pensarse como una teoría unificada y homogénea, sino como ‘una corriente’ o un ‘movimiento lingüístico’: una suma de teorías que abordan diferentes aspectos del lenguaje y que tienen como elemento unificador el supuesto de que el significado es una parte inseparable de los estudios lingüísticos. Se concibe, además, como una disciplina relativamente nueva, pero en rápido crecimiento (Dancygier, 2021; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2021). En esta disciplina el lenguaje se entiende, por un lado, como un instrumento para organizar, conceptualizar, procesar y portar conocimiento y, por otro, como un mecanismo para la comunicación entre dos o más hablantes (Cuenca & Hilferty, 1999; Geeraerts & Cuyckens, 2007).

Los postulados de la Lingüística Cognitiva se basan primordialmente en la exploración de la relación existente entre el lenguaje y otras facultades cognitivas como la percepción o la categorización. La semántica, además,

constituye un aspecto esencial en los estudios de la Lingüística Cognitiva dado que se considera fundamental el rol del significado en la explicación de los fenómenos lingüísticos, asumiendo que no es posible hacer una separación entre el significado lingüístico y el extralingüístico, también llamado “enciclopédico” (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2021).

Los autores reseñan las bases epistemológicas de la Lingüística Cognitiva en cuatro principios básicos, los cuales son considerados como la columna vertebral de los estudios enmarcados en la Lingüística Cognitiva: i) el lenguaje es cognición; ii) el lenguaje es simbólico; iii) el lenguaje está motivado, y iv) el lenguaje está basado en el uso. Este último principio fue el aliciente para tomar esta disciplina como marco teórico global en esta investigación, pues era imprescindible el análisis de los datos desde el discurso de los participantes del estudio para la propuesta de la teoría emergente en la representación metafórica del TEA.

A continuación, se detallan las principales perspectivas a considerar respecto de la metáfora: la cognitiva, desde la metáfora conceptual, y la discursiva, desde la metáfora sistemática, destacando que ambas perspectivas constituyen un enfoque integrado.

La metáfora

Teoría de la metáfora conceptual

Esta teoría fue desarrollada inicialmente por Lakoff & Johnson (1980), quienes definen la metáfora como un mecanismo cognitivo que se utiliza para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, simples y familiares. Por su parte, Soriano (2012) explica que la metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro.

Desde la perspectiva lingüístico-cognitiva, la metáfora es concebida no solo en el ámbito lingüístico sino también en el razonamiento como maneras convencionalizadas de comprensión de un dominio conceptual, el dominio meta (el más complejo y abstracto) a través de un dominio fuente o dominio origen (el más cercano a nuestra experiencia). En otras palabras, el dominio fuente constituye el ámbito concreto y familiar de la experiencia del cual se toman términos y estructuras para entender el dominio meta. Por ejemplo, en la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO, el término “dinero” es una idea tangible, cercana y familiar a las personas, el dominio fuente, mientras que el “tiempo” constituye el aspecto más abstracto y menos definido, el dominio meta.

Kövecses (2023) establece la distinción entre la metáfora conceptual (MC) y las expresiones metafóricas (EM), puntualizando que las primeras se

refieren a esquemas abstractos, mientras que las segundas son casos individuales de metáforas conceptuales. Además, el autor presenta el concepto de “mapeos” (en inglés *mappings*) como el conjunto de correspondencias sistemáticas que se proyectan de un dominio a otro. La metáfora conceptual es, entonces, el conjunto de correspondencias que se proyectan de manera sistemática del dominio fuente al dominio meta.

Adicionalmente, Semino et al. (2018) exponen la noción de “tópico”, el cual se refiere al tema o asunto principal -que puede ser explícito o implícito- discutido en un discurso. En ese sentido, es importante resaltar, además, la noción de “encuadre” (en inglés *framing*), según la cual la metáfora destaca algunos aspectos del tópico y deja a otros en segundo plano. Así, el encuadre captura las implicaciones de las correspondencias proyectadas en los dominios en una metáfora conceptual (Semino et al., 2018; Semino, 2021). Por ejemplo, en la metáfora conceptual EL ARGUMENTO ES GUERRA, se destacan los aspectos competitivos de los argumentos, pero se esconden sus potenciales aspectos cooperativos (Lakoff & Johnson, 1980; Semino et al., 2016). Esta función particular de encuadrar algunos aspectos del tópico le agrega una dimensión evaluativa a la metáfora, la cual es concebida, de acuerdo con Deignan (2010), como su función más importante.

Al respecto, la autora discute sobre cuatro formas en las que las metáforas pueden evaluar: i) creando vinculaciones o implicaciones; ii)

estableciendo “escenarios” o “mini-narrativas”, sugiriendo cómo las cosas funcionan (o deberían funcionar) o cómo las situaciones se representan (o deben representarse); iii) alineando al hablante con un grupo social, político o ideológico particular a través de la selección de un dominio fuente que lo indexe ese grupo; y iv) explotando las connotaciones de los significados literales. Esta naturaleza indirecta de las evaluaciones metafóricas puede ser útil en situaciones de interacción, especialmente aquellas que conciernen a tópicos o individuos vulnerables o sensibles, donde puede ser inapropiado evaluar directamente (Semino et al., 2016).

Este aspecto es particularmente relevante en este estudio, pues, al tratarse de una condición especial que afecta la salud mental de personas cercanas a los participantes, cuyo vínculo afectivo es de gran importancia, sería inapropiado exponer una evaluación directa. Por ello, considerar la naturaleza evaluativa de la metáfora y determinar el encuadre realizado a los aspectos del tópico, en este caso el TEA, permitió interpretar los datos más exhaustivamente y, a su vez, tener una visión más precisa de la realidad que se estudia como fenómeno.

Gibbs (2008) señala que la teoría de la metáfora conceptual ofrece un enfoque teórico y un método empírico para entender la omnipresencia del lenguaje metafórico y el pensamiento en un amplio rango de dominios cognitivos, ambientes culturales y lingüísticos. En ese contexto, expresa que

dicha teoría ha traído a la metáfora a un sitio central en los más altos niveles de discusión en las ciencias cognitivas. Por otra parte, Semino et al., (2016) afirman que las metáforas son importantes en la cognición y la comunicación porque expresan, reflejan y refuerzan diferentes maneras de dar sentido a diversos aspectos de nuestras vidas.

Por todo lo anterior, este estudio considera la teoría de la metáfora conceptual como un mecanismo para acceder a las estructuras conceptuales a través de las cuales se representa la experiencia con el TEA. Si bien la investigación se desarrolló en el marco del enfoque dinámico del discurso, se siguieron algunas etapas de la propuesta metodológica de Coll-Florit & Climent (2020), cuyo ámbito de investigación es la teoría de la metáfora conceptual. Esto permitió, además, robustecer teóricamente la discusión de los resultados, al presentar una visión más amplia del fenómeno, evidenciando así la complementariedad del enfoque cognitivo y discursivo en los estudios de la metáfora y garantizando la triangulación de los métodos en la investigación cualitativa.

Sin embargo, la teoría de la metáfora conceptual ha sido objeto de críticas que se centran, principalmente, en dos vertientes: la preeminencia de la cognición sobre el lenguaje y la carencia de una metodología clara que permita identificar en el lenguaje lo que es metafórico. Además, se critica la forma como se proponen metáforas conceptuales sobregeneralizadas y de manera

descontextualizada, obviando uno de los principales fundamentos de la lingüística cognitiva: el lenguaje en uso.

En ese sentido, autores como Gibbs (2011) argumentan que el principal fundamento de la teoría de la metáfora conceptual es demostrar que el lenguaje metafórico surge de patrones preexistentes en el pensamiento humano. Este autor, además, cuestiona los criterios utilizados para estudiar la sistematicidad de las metáforas, y la poca rigurosidad en la metodología propuesta para el análisis de los datos, señalando que se basa en la intuición de los investigadores. Al respecto, en palabras de Steen (2007), la teoría de la metáfora conceptual no ha considerado otras posibles explicaciones para sus datos en la identificación de metáforas, ofreciendo datos y análisis metodológicamente poco confiables.

Tanto los defensores como los críticos de la teoría de la metáfora conceptual han realizado cuestionamientos acerca de su adecuación como teoría empírica. Objetan, entre otros aspectos, sus postulados teóricos para la relación entre la mente, lenguaje, cuerpo y cultura. En ese ámbito, Gibbs (2014) advierte el riesgo de que la operacionalización de los dominios se traduzca en sobreinterpretaciones. Esto alude a la falta de rigor investigativo en la identificación de lo que constituye lenguaje metafórico.

Al respecto, el autor señala que los análisis lingüístico-cognitivos de la metáfora conceptual no proveen criterios explícitos para: a) la identificación de

lo que constituye una metáfora conceptual en el lenguaje en el nivel de la palabra o frase; b) la definición de la sistematicidad entre los conjuntos de expresiones referidas a un dominio abstracto específico; c) la existencia de una metáfora conceptual y no otra, cuando se consigue la sistematicidad entre las expresiones; y d) la determinación de cómo el análisis puede ser representativo de discursos reales a partir de ejemplos aislados y autoconstruidos.

Finalmente, se critica a la teoría de la metáfora conceptual por ignorar el contexto como eje nuclear en la discusión de las metáforas en el discurso. A juicio de Cameron (2007), para interpretar o inferir las creencias y los significados de los hablantes en los sistemas metafóricos, es imprescindible el enfoque comunicacional. Es decir, se necesita del contexto comunicativo para establecer una teoría sobre las creencias y los significados compartidos por los hablantes en el lenguaje metafórico.

La importancia del contexto discursivo en los estudios de la metáfora radica en su capacidad para influir en la interpretación y comprensión de las metáforas. El contexto permite descifrar significados implícitos y matices culturales. De esta manera, el contexto enriquece los estudios enmarcados en la metáfora, pues las sitúa dentro de un marco comunicativo específico (Gibbs, 1994).

En ese contexto, y en aras de cubrir algunos vacíos que se encontraron en la teoría de la metáfora conceptual, surge, entre otras, la propuesta del

enfoque dinámico del discurso en el estudio de la metáfora. Este enfoque propone una metodología clara y replicable en las investigaciones relacionadas al uso de las metáforas en el ámbito discursivo. A continuación, se presentan los principales fundamentos en los cuales se enmarca la noción de metáfora sistemática.

El enfoque dinámico del discurso en el estudio de la metáfora

Semino et al. (2018) destacan el desarrollo de estudios enmarcados en la aplicación de la teoría dinámica de los sistemas en matemática, que busca modelar el comportamiento de sistemas complejos que evolucionan en el tiempo. La teoría ha sido extendida y aplicada al estudio de otros fenómenos como el aprendizaje y la adquisición del lenguaje (Huang, 2022). Desde una perspectiva sociocognitiva, Cameron & Maslen (2010) argumentan que el uso de la metáfora está influenciado por variables que incluyen conceptos metafóricos, como metáforas conceptuales, las convenciones y normas en los grupos socio-culturales específicos, las normas lingüísticas y culturales, entre otras.

En ese sentido, el objetivo del enfoque dinámico del discurso es comprender el proceso lingüístico y cognitivo como movimientos fluidos, es decir, contrario a un objeto estático. Así pues, el discurso es tomado como un sistema dinámico que es continuado y que trabaja en dimensiones

interconectadas y temporales (Huang, 2022). Ese dinamismo se identifica a través de patrones de uso de metáforas como evidencia de la conceptualización, al mismo tiempo que se investiga cómo se negocian las metáforas entre los hablantes (Gibbs & Cameron, 2008; Machielsen, 2019; Pelosi et al., 2014; Steen, 1999).

El enfoque dinámico del discurso es inspirado por la teoría de la metáfora conceptual, pero rechaza puntualmente: a) metáforas conceptuales altamente generalizadas y abstractas; b) usos reales como si estuvieran predeterminados por las metáforas en el discurso. Para mitigar estas deficiencias en el estudio de la metáfora, este enfoque explica que las metáforas aparecen en el flujo del discurso como “palabras o frases vehículo”. Estas palabras, junto con su referente o tópico (explícito o implícito), conforman lo que se describe como “metáforas lingüísticas” en el marco de la metáfora sistemática (Cameron & Maslen, 2010), la cual se explicará más adelante.

Asimismo, en el enfoque dinámico del discurso se entiende la naturaleza de la metáfora como una interconexión de las dimensiones de las metáforas en uso, a saber: lingüística, cognitiva, física, afectiva y cultural. Para referirse a esta interconexión, Cameron (2007) acuñó el término ‘hablar-y-pensar’ (en inglés *talking-and-thinking*), destacando que estos procesos no pueden separarse. Por ende, se necesita explicar el contexto discursivo y el uso de la

metáfora. Cameron & Maslen (2010) detallan dicha conexión de la siguiente manera:

- a) Conexión de las metáforas y el discurso donde se utilizaron.
- b) Conexión a través de metáforas en un evento discursivo particular.
- c) Conexión entre las metáforas usadas en un evento discursivo particular y las usadas más ampliamente en la sociedad a través del tiempo.

Los autores también explican las escalas del tiempo en las que se pueden desarrollar los estudios de la metáfora en uso. A grandes rasgos, puntualizan: la escala filogenética (o de la vida social) abarca años, décadas y siglos; la escala de tiempo ontogenética (o de la vida humana) refleja años y meses de vida del individuo; y el acontecimiento discursivo que funciona en una escala de tiempos de horas y minutos, incorporando la escala de tiempo microgenética de los enunciados en segundos y minutos.

En resumen, el enfoque dinámico del discurso busca explicar cómo la metáfora se comporta no solo en un evento discursivo determinado, sino también socialmente a través del tiempo. Esto se logra a través de la identificación de patrones de uso de metáforas utilizando el lenguaje en uso como “materia prima”. De allí que se destaque la naturaleza de la metáfora en uso en el discurso y su conexión con ideas, actitudes y valoraciones.

Estudios empíricos basados en el enfoque dinámico del discurso han identificado patrones de metáforas surgidas en el flujo de la comunicación, con el fin de dar cuenta no solo de la conceptualización, sino de la negociación de las metáforas entre los hablantes (Cameron, 2007, 2008; Maslen, 2017; Pelosi et al., 2014). Lo anterior complementa lo expresado por Semino et al. (2016) cuando se refieren a la noción de “encuadre” de la metáfora desde la perspectiva discursiva, aludiendo a las investigaciones que estudian en detalle las formas y funciones de las metáforas en el uso auténtico del lenguaje, tomando en cuenta quién lo usa, por qué, en qué contextos y con qué posibles efectos y consecuencias.

En este contexto, se propone una nueva metodología en el estudio de la metáfora: la metáfora sistemática. En ella se configuran una serie de pasos que facilitan la identificación y el análisis del dinamismo de la metáfora en el discurso. Se explica en detalle a continuación.

La metáfora sistemática

En concordancia con el enfoque dinámico del discurso, Cameron (2008) defiende la tesis de que la metáfora debe ser estudiada en el uso, y que su foco es el discurso y no la cognición. Es decir, predomina la dinámica dialógica de la interacción, ya sea textual u oral, cuestión contraria a la propuesta Lakoffiana (Castillo, 2019). De allí que se enmarca en un enfoque dinámico y dialógico.

Dinámico porque se considera que lo que sucede localmente contribuye a cambiar la perspectiva y actitud sobre un tópico específico en la escala de tiempo, y dialógico porque no solo se toma en cuenta cómo el hablante coloca sus ideas en palabras, sino que toma en cuenta al “otro” cuando lo hace (van Dijk, 1980; Cameron, 2007).

En ese contexto, Cameron (2007) y Deignan (2010) forman parte de un amplio desarrollo de estudios de la metáfora enmarcados en el discurso. Las autoras coinciden en que las funciones de las metáforas no pueden explicarse únicamente en términos de la activación de metáforas conceptuales preexistentes. Al respecto, Evans & Green (2006) señalan que, en efecto, las metáforas en el discurso pueden tener una base conceptual, pero emergen para dirigir necesidades y funciones comunicativas específicas.

Por esta razón, desde el enfoque dinámico del discurso, surge la necesidad de contar con una metodología que permita la identificación de metáforas en el discurso y que, a su vez, pueda ser replicable. Todo esto con el propósito de cubrir los déficits de la teoría de la metáfora conceptual en cuanto al estudio empírico de la metáfora.

Una metáfora sistemática es, pues, un conjunto de metáforas lingüísticas estrechamente conectadas semánticamente, que evolucionan a medida que avanza el discurso (Cameron & Maslen, 2010; Maslen, 2017). El planteamiento inicial de la metáfora sistemática es que existe cierta estabilidad

en el surgimiento de metáforas lingüísticas proferidas en la comunicación. Los autores argumentan que estas metáforas informan acerca de lo que las personas están pensando, pueden indicar la adhesión o rechazo a convenciones socioculturales, y pueden revelar las emociones, actitudes y valores de los hablantes.

A esa estabilidad, Cameron (2007) la ha denominado “metaforema” (en inglés *metaphoreme*), y se refiere a un grupo de patrones relativamente estables del lenguaje en uso que incorporan valores afectivos, culturales y pragmáticos particulares. Los metaforemas pueden ser generalmente compartidos por los hablantes de una lengua, o pueden emerger dentro de comunidades discursivas más restringidas. En otras palabras, los metaforemas son patrones de metáforas que reflejan las conceptualizaciones compartidas dentro de una comunidad en relación con un tema específico.

A su vez, la metáfora sistemática se compone de un conjunto de metáforas lingüísticas que poseen una conexión semántica estrecha, y que van evolucionando en el discurso (Cameron & Maslen, 2010). Para ilustrar ese dinamismo, los autores puntualizan tres tipos de cambios de la metáfora:

(a) Desarrollo del término vehículo, en el cual este es repetido, relexicalizado, explicado o contrastado haciendo referencia al mismo tópico;

(b) Resignificación del término vehículo, en el que se utiliza el mismo ítem léxico, o uno semánticamente relacionado, con un tópico diferente, y

(c) Literalización del término vehículo, que ocurre cuando el término es utilizado de manera literal.

En otro orden de ideas, desde una perspectiva sociocognitiva, la metáfora es concebida como un fenómeno lingüístico, cognitivo, afectivo y sociocultural. Cameron (2007) propone cuatro perspectivas para el análisis de la metáfora sistemática: i) la perspectiva lingüística, desde la cual el analista puede identificar metáforas lingüísticas en los enunciados de los hablantes del discurso; ii) la perspectiva cognitiva, en la que las metáforas lingüísticas dan cuenta de las estructuras de metáforas conceptuales subyacentes que, a su vez, implican la experiencia y las creencias compartidas de los hablantes; iii) la perspectiva afectiva, desde la cual se puede observar la actitud desde la perspectiva del hablante, ya sea evaluativa, enfática o para posicionar a los demás hablantes en relación a otros hablantes, o al contenido que exponen o defienden, y iv) la perspectiva sociocultural desde donde se considera el lugar, uso y evolución de la metáfora, a través de la convencionalización de patrones metafóricos.

Si bien el enfoque dinámico del discurso es una metodología reciente en el estudio de la metáfora y, por ende, un área en desarrollo, su aplicación en investigaciones empíricas ha revelado, a partir de datos meramente lingüísticos, patrones conceptuales subyacentes al uso del lenguaje metafórico, como se postula en la teoría de la metáfora conceptual. De allí que la relación entre esta

teoría y el enfoque dinámico del discurso, según Semino & Demjén (2016), se evidencia principalmente en el encuadre, puesto que, en el caso de los dominios en la metáfora conceptual, son postulados en un nivel más alto de generalización, mientras que en el enfoque dinámico del discurso es un proceso que involucra el uso de expresiones metafóricas para reflejar y facilitar la comprensión y la evaluación de tópicos o situaciones.

De hecho, los estudios empíricos desarrollados con esta metodología han demostrado que existen patrones metafóricos utilizados sistemáticamente por los hablantes para representar sus ideas en diversos contextos como la reconciliación (Cameron, 2007), la violencia (Cameron et al., 2014), la religión (Maslen, 2017), el terrorismo (Cameron & Maslen, 2010), el periodismo (Nascimento, 2015), la educación (Castillo, 2019) y la política (Huang, 2022). La aplicación de esta metodología en algunos de estos estudios se explicita a continuación.

Aplicación del enfoque dinámico del discurso en el estudio de la metáfora

En el contexto de un discurso de reconciliación, Cameron (2007) analizó los patrones metafóricos en el discurso de un perpetrador del *Irish Republican Army* (IRA) y su víctima, cuyo padre falleció a causa de un bombardeo ejecutado por su interlocutor. En los niveles de discurso, la autora estableció cómo la negociación en el micro nivel contribuye a la emergencia de sistemas metafóricos de nivel macro. Los hablantes configuraron el proceso de

reconciliación como un *VIAJE*, *UNA CONEXIÓN*, *ESCUCHAR LA HISTORIA DEL OTRO*, etc.

Por otro lado, Cameron et al. (2014), desde una perspectiva interlingüística-cultural, compararon las respuestas acerca del terrorismo en el Reino Unido y sobre la violencia urbana en Brasil, en el marco de una discusión sobre la forma en la que la violencia cambia la percepción del riesgo, las decisiones de la vida diaria y la actitud hacia otros. Las investigadoras encontraron diferencias significativas respecto a la violencia, en la que los participantes del Reino Unido utilizaron metáforas vehículo relacionadas con *JUEGOS DE AZAR*, la naturaleza *OCULTA* de la actividad terrorista, y la *POSTURA CORPORAL* negativa para evaluar la respuesta de las autoridades. Por su parte, los participantes brasileños enfatizaron la amenaza de la violencia urbana a través de metáforas vehículo de *ENFERMEDAD* refiriéndose a ésta como una poderosa fuerza que constriñe las actividades diarias.

Cameron & Maslen (2010) utilizaron la metáfora sistemática para comparar las percepciones de personas musulmanes y no musulmanes con las de expertos (periodistas, policías, etc.) acerca del riesgo del terrorismo. El discurso analizado de los expertos fue tomado de entrevistas semiestructuradas individuales, mientras que el del público se tomó de la discusión en grupos focales divididos por género y religión. Con base en los datos, los

investigadores identificaron metáforas sistemáticas como *HACER FRENTE AL TERRORISMO ES UNA ESPECIE DE JUEGO (DE PELOTA)*, entre otras.

En el ámbito religioso, Maslen (2017) exploró la sistematicidad de la metáfora en la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* para la representación de las circunstancias socioeconómicas actuales del Vaticano. Para ello empleó el análisis sistemático de las metáforas, dividiéndolo en dos partes: los laicos y el clero. Sus resultados mostraron la sistematicidad de las metáforas como *EL SISTEMA (FINANCIERO) ES UN DEPREDADOR SIGILOSO SIN MORAL, EL SISTEMA ES FÍSICAMENTE VIOLENTO, NO BENEFICIARSE DEL SISTEMA ES GOLPE FÍSICO, entre otras*. Los resultados obtenidos de este estudio, puntualiza Maslen, no pretendían direccionarse a la determinación de si el Papa era o no marxista, sin embargo, dan una visión del pensamiento actual del Vaticano sobre las relaciones sociales en el mundo.

Desde una perspectiva local, Castillo (2019) analizó la conceptualización metafórica, desde el enfoque de la metáfora sistemática, referente a las reformas y políticas educacionales implementadas en Chile en el periodo 2015-2017 emergidas de las columnas de opinión publicadas en cibermedios. El autor evidenció que la metáfora sistemática *LA EDUCACIÓN CHILENA ES UNA EDIFICACIÓN* se utilizó como un esquema o marco para hablar y pensar la educación chilena en las columnas analizadas. De allí, según el investigador, se

instaura una visión figurativa o una convencionalización de este significado metafórico en la interacción social a nivel cognitivo y sociocultural.

La replicabilidad de los estudios antes descritos se concretiza en la presente investigación, pues, aunque con mínimas adecuaciones metodológicas que se explican en los siguientes apartados, se tomó como referencia, en su mayoría, la estructura del análisis de la metáfora sistemática. Esto permite afirmar que los estudios cualitativos pueden reproducirse en distintos contextos para comprender fenómenos sociales.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

Tipo de investigación

La presente investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, cuyo objetivo primordial es comprender fenómenos sociales desde una perspectiva holística y en profundidad a través de la exploración de la naturaleza de las experiencias humanas y las interacciones sociales (Mendoza & Sparragoza, 2019). Como resultado de ello, los estudios cualitativos permiten una exploración integral de fenómenos complejos, proporcionando una comprensión detallada del contexto en el que se desarrollan.

Gómez & Nery (2019) explican que la investigación cualitativa surge de la necesidad de indagar a fondo los problemas que interesan a los investigadores, buscando interpretar la realidad de un hecho, fenómeno o acontecimiento desde la perspectiva de las personas involucradas. El objetivo principal de esta metodología es darle sentido y, en lo posible, transformar su realidad.

En la lectura del trabajo de Alvarez-Gayou (2003), se puede apreciar un acercamiento a la caracterización de la metodología cualitativa, ofreciendo una

visión integral de las principales características de los investigadores que adoptan esta perspectiva. De manera general, en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario de estudio y las personas involucradas en él de manera holística, considerándolos como un todo en el que cada una de las perspectivas son valiosas, sin buscar la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las mismas. Para ello, en las entrevistas en profundidad, por ejemplo, los investigadores siguen el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

De esta forma se indaga sobre su vida interior, sus luchas morales, sus éxitos y sus fracasos. Además, cuando se adopta este enfoque, se conoce a las personas en lo individual y lo colectivo, accediendo a lo que experimentan en sus vidas cotidianas en la sociedad. Al mismo tiempo se aprende sobre conceptos como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración, amor, entre otros, lo cual se perdería al adoptar otros enfoques de investigación.

Así pues, estas características engloban de manera sucinta los principios orientadores de los estudios cualitativos. En el contexto de la presente investigación, estas características representan el enfoque humanista que se adoptó como fundamento en este trabajo, pues se comprendió y se valoró la realidad de cada participante y los desafíos que se les presentan en el marco del autismo. De este modo, la experiencia con el TEA en este estudio fue examinada desde una perspectiva global, tomando a cada participante y, por

ende, cada realidad, como un todo, cautelando que el entrevistado se sintiera en un ambiente de familiaridad y no de superficialidad.

A su vez, los estudios cualitativos se orientan a generar teorías fundamentadas desde las perspectivas de los participantes poniendo a disposición los métodos para analizar tanto los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes (Hernández et al., 2010; Monje, 2011). Esto constituyó un aspecto fundamental en el desarrollo de este trabajo, ya que, en el marco de la teoría fundamentada, que se explicará más adelante, se logró comprender cómo los participantes representan su experiencia con el TEA mediante el uso de las metáforas. De esta manera se pudo llegar a la comprensión de una realidad poco explorada empíricamente y que merece ser visibilizada.

Por otra parte, la presente investigación se circunscribe en un marco interpretativo, cuya finalidad es dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan y así comprender los fenómenos sociales (Hernández et al., 2010). Los estudios enmarcados en este paradigma persiguen una profundización en la comprensión de los fenómenos en su contexto cultural y temporal (Roca-Cuberes, 2020).

Asimismo, los estudios interpretativos o fenomenológicos buscan explorar y describir la experiencia subjetiva desde la perspectiva de quienes la viven. De allí que su objetivo no es la explicación o el análisis causal de los

fenómenos, sino la captación a cabalidad de las experiencias conscientes tal como se presentan, enfocándose en las vivencias, sentimientos y percepciones de los participantes. De esta forma se proporciona una comprensión exhaustiva de los fenómenos estudiados (Smith et al., 2021).

Al respecto, Alvarez-Gayou (2003) puntualiza cuatro conceptos claves sobre los cuales descansa la fenomenología: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida). Estos conceptos fueron considerados para la configuración de las entrevistas semiestructuradas aplicadas en la presente investigación. Esto permitió cubrir con mayor precisión la realidad de los participantes en torno al autismo, a través de preguntas de investigación formuladas para explorar el significado que las persona confieren a su experiencia con esta condición a través de la descripción de las situaciones vividas cotidianamente.

La teoría fundamentada

La necesidad de salir al campo de investigación y estudiar los conceptos que allí subyacen fue el aliciente de los autores Glaser & Strauss (1967) para proponer una metodología que permitiera crear teoría a partir de los datos obtenidos directamente de la realidad de manera inductiva, es decir, sin ningún tipo de teoría preestablecida. En términos generales, la teoría fundamentada

constituye un proceso metódico, sistemático e interpretativo, característico del paradigma cualitativo.

Es una metodología que pone a disposición del investigador una serie de procedimientos concatenados para la recolección, tratamiento y análisis de los datos cuya puesta en práctica se realiza de manera simultánea (Corbin & Strauss 2015). Así, el planteamiento básico de esta postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que “la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 90). De esta manera, la teoría fundamentada explica las relaciones inmersas en una realidad determinada a través de teorías, conceptos e hipótesis emergidas directamente de los datos, y no de marcos teóricos establecidos con anticipación (Giraldo, 2011).

A modo de contextualización, esta propuesta nació como una reacción al positivismo extremo que existía en el campo de la investigación en los años 60, y como una manera de aproximarse a la realidad social de una forma diferente. Inicialmente surgió por Glaser & Strauss (1967) quienes propusieron el enfoque clásico, el cual enfatiza la generación de teorías emergentes a partir de datos cualitativos. A esta corriente se le conoce como la perspectiva “glasseriana”, “clásica” u “ortodoxa” (Delgado, 2012).

Posteriormente, surgió el enfoque evolutivo propuesto por Corbin & Strauss (1990), el cual se caracteriza por ser más metódico y estructurado.

Estos autores proponen una sistematización del proceso de codificación y categorización, brindando cierta organización de manera que el investigador sepa “cómo hacer” para manejar los datos. Por último, surge el enfoque constructivista de Charmaz (2000), que enfatiza la naturaleza subjetiva del investigador y los participantes y las perspectivas individuales en la interpretación de los datos.

Es importante mencionar que en el contexto de esta investigación se tomó como referencia el enfoque evolutivo propuesto por Corbin & Strauss (1990), ampliado en Corbin & Strauss (2002) y Corbin & Strauss (2015), pues ofrece una metodología que permite manejar los datos sistemáticamente en el marco de una organización clara y replicable. Aunado a ello, este enfoque permite vincular las estrategias expuestas en él y la propuesta metodológica de la metáfora sistemática.

(Monje, 2011) En la teoría fundamentada los datos son tomados directamente de los participantes que forman parte del fenómeno en estudio como punto inicial del desarrollo de la investigación. En ese sentido, es importante destacar que en esta metodología se cambia el orden usualmente utilizado en la revisión de la literatura y la recolección de los datos, siendo estos últimos el punto de partida.

En otro orden de ideas, la experiencia subjetiva del investigador es necesaria en la teoría fundamentada. Es decir, éste debe tener cierto

conocimiento de las características del fenómeno objeto de estudio para poder reinterpretar los datos emergentes de la realidad. A su vez, dado que el proceso de investigación en la teoría fundamentada es interpretativo, también se requiere del investigador un nivel de sensibilidad que le permita resaltar los elementos tácitos de los datos y poder descifrar y categorizar sus significaciones compartidas (Alvarez-Gayou, 2003).

El mismo autor explica que la sensibilidad teórica del investigador alude a la capacidad para estar abierto y receptivo a los datos recopilados durante la investigación, sin imponer preconcepciones o teorías preexistentes de manera rígida. De igual manera, la sensibilidad teórica impulsa al investigador a identificar patrones emergentes y temas recurrentes en los datos. Esto facilita la identificación sistemática de categorías y de relaciones conceptuales entre ellas.

Métodos en la teoría fundamentada

El proceso investigativo de la teoría fundamentada supone el empleo de dos estrategias principales para la producción de una teoría: el método de comparación constante y el muestreo teórico. A su vez, también implica el cumplimiento de una serie de pasos en los cuales el investigador recoge, codifica, y analiza los datos de manera simultánea, no sucesiva (Bonilla-García & López-Suárez, 2016).

En primer lugar, el método de comparación constante, según Corbin & Strauss (2002), consiste en el proceso de recopilar y analizar los datos sincrónicamente para establecer las respectivas conceptualizaciones. Este método expresa la flexibilidad de la teoría fundamentada e implica, básicamente, tres procesos simultáneos por parte del investigador: 1) la recolección de los datos; 2) la codificación; y 3) el análisis de los datos. Estos tres procedimientos conllevan una serie de consideraciones que el investigador debe conocer a cabalidad, de manera que el cumplimiento de éstos garantice la robustez de la teoría propuesta.

Así, la comparación constante consiste en contrastar un dato con otro, tanto dentro de un mismo documento como entre documentos para determinar si ambos datos son conceptualmente iguales o diferentes (Glaser & Strauss, 1967). De allí que los datos que parecen conceptualmente similares se agrupen bajo una etiqueta conceptual. Esto permite desarrollar conceptos en función de sus propiedades y dimensiones y, además, diferenciar un concepto de otro.

En ese sentido, es importante puntualizar los conceptos de dimensión y propiedad en el marco de la teoría fundamentada. Corbin & Strauss (2015) explican que una dimensión se refiere a un atributo medible de una categoría y proporciona una escala de variabilidad. Una propiedad, en cambio, es una característica o atributo específico de una categoría que describe sus cualidades intrínsecas y aporta especificidad. Es decir, mientras que las propiedades definen las características básicas de una categoría, las

dimensiones detallan cómo esas características pueden variar en intensidad o grado.

El método de comparación constante permite la división de los datos en fragmentos manejables, y cada fragmento, a su vez, se compara con otros en busca de similitudes y diferencias (Corbin & Strauss, 2015, p. 15). Esto es equivalente al proceso de codificación en la metodología propuesta para el análisis de la metáfora sistemática en la etapa de identificación de las metáforas lingüísticas en el discurso. Además, constituyó la etapa de formulación de hipótesis propuesta por Coll-Florit & Climent (2020), que se explicará más adelante.

Las comparaciones que se realizan a lo largo de la investigación permiten no solo identificar similitudes y diferencias sino también estabilidad (Corbin & Strauss, 2015), lo cual, a su vez, constituye una de las premisas del enfoque dinámico del discurso en cuanto a la identificación de patrones de uso de metáforas. En ese contexto, en el presente estudio se etiquetaron 23 categorías conceptuales, las cuales serán descritas en el apartado correspondiente al análisis de los resultados.

Siguiendo con las estrategias de la teoría fundamentada, el muestreo teórico representa un hito crucial en la investigación cualitativa. Este es definido por Glaser & Strauss (1967) como el proceso de recolección de datos para la generación de códigos. En esta fase de la investigación se descubren los atributos de las categorías, estableciendo diferencias y semejanzas entre ellas,

permitiendo así la comprensión conceptual del fenómeno estudiado. Este proceso culmina cuando se logra consolidar lo que se denomina 'proceso de saturación teórica', el cual se refiere al momento en el que los datos que se obtienen no logran agregar valor adicional a los resultados que ya se tienen. Es decir, no se obtienen datos para crear nuevas categorías.

Alcanzar la saturación teórica significa que se ha examinado el tema de manera exhaustiva y se han identificado los principales conceptos y relaciones entre las categorías. Esto constituye un proceso reflexivo y analítico que permite evidenciar la profundidad y la amplitud de los datos recopilados. En otras palabras, es cuando ya no se obtienen nuevas ideas, temas o patrones significativos en los datos.

Una vez alcanzado este punto, el investigador detiene la recolección de datos y obtiene un nivel profundo de comprensión que le permite desarrollar teorías sólidas y bien fundamentadas sobre el fenómeno estudiado (Corbin & Strauss, 2015). Por esta razón la saturación teórica sirve como guía no solo para concluir la búsqueda de datos, sino también para continuar a las etapas de análisis y síntesis.

La recolección, la codificación y el análisis de los datos en la teoría fundamentada

El proceso metodológico de la teoría fundamentada se inicia con la selección de la técnica y del instrumento que el investigador utilizará para la

recolección de los datos (Alvarez-Gayou, 2003). Una vez recolectados los datos se identifican sus propiedades, características y cualidades, se comparan entre sí de modo que se establezcan coincidencias y diferencias.

Aquellos datos que comparten las mismas características se agrupan y se les asigna un nombre que indique el concepto al que pertenecen, y se congregan en un mismo código. A este último proceso se le denomina codificación, el cual se caracteriza por ser sistemático y abarca tres tipos de codificación: abierta, axial, y selectiva.

En primer lugar, se desarrolla la codificación abierta (en inglés *open coding*), etapa que es definida como "...el proceso de romper, examinar, comparar, conceptualizar la data" (Delgado, 2012, p. 25). En este caso, el proceso de "romper la data" debe entenderse como "fragmentarla", "desmenuzarla", para comenzar a codificarla. En esta codificación se generan los códigos desde dos fuentes: la precodificación y los códigos in vivo. En la primera, los códigos o subcategorías son generados a partir de la subjetividad del investigador, es decir, son códigos establecidos por él, desde la inducción. Los códigos 'in vivo', son aquellas expresiones utilizadas por los participantes que perderían riqueza al ubicarlas dentro de un código, o bien no hay rótulo que las agrupe.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó en mayor medida la precodificación, dado que la codificación asignada a los datos surgió de la subjetividad de la investigadora. En virtud de dar cumplimiento a la metodología

de la metáfora sistemática, los códigos asignados fueron validados por la profesora guía del estudio y tres investigadores en metáfora a fin de dar fidelidad al discurso proferido por los participantes del estudio, con un mínimo nivel de generalización.

Por otra parte, la codificación axial representa la segunda etapa del procedimiento y consiste en "...un grupo de procedimientos mediante los cuales la data es colocada en perspectiva y agrupada de maneras diferentes luego de la codificación abierta, realizando conexiones entre las categorías" (Delgado, 2012, p. 26). En otras palabras, la codificación axial se refiere a la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las subcategorías entre sí, es decir, el establecimiento de las propiedades de las categorías. Esto equivale a la identificación de las metáforas vehículo en el marco de la metáfora sistemática, y también corresponde a un examen general de los resultados, al establecer las relaciones conceptuales entre las categorías.

Finalmente, la codificación selectiva es donde el investigador utiliza su habilidad para comprender, discernir y dar sentido a los datos. En esta etapa se trata de seleccionar el núcleo de categorías conceptuales relacionándolo con otras categorías y validando las relaciones establecidas. El núcleo de las categorías tiene que ver con el fenómeno central, alrededor del cual se integra el resto de las categorías (Corbon & Strauss, 2015). Allí se establece la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos o subcategorías que se

concretan en la teorización. De este proceso de teorización surgen dos tipos: sustantiva y emergente.

Antes de detallar ambos tipos de teorías es necesario indicar a qué se refieren los autores en la teoría fundamentada con el concepto de “teoría”. Para Corbin & Strauss /2015), la teoría “...denota una serie de categorías que son desarrolladas sistemáticamente en términos de sus propiedades y dimensiones y que están interrelacionadas a través de afirmaciones de relación para formar un marco de trabajo que explica algo acerca de un fenómeno” (p. 62). Es decir, el investigador propone una serie de proposiciones finales que surgen desde la sistematicidad de los datos y su categorización.

La teoría emergente, en primer lugar, involucra la recolección y comparación de los datos cuando van surgiendo. Esa comparación entre las categorías (llamado análisis teórico) es la que permite construir relaciones entre ellas, lo cual, según Bonilla-García & López-Suárez (2016), es en sí mismo la generación de una teoría.

Por su parte, Corbin & Strauss (2002) se refieren a la teoría emergente como aquella que se desarrolla inductivamente a partir de los datos recopilados durante la investigación, sin preconcepciones teóricas. Los autores explican que en ella se integran los datos, identificando patrones y las relaciones que son fundamentales para comprender un fenómeno particular. Su objetivo es generar comprensión teórica sobre un fenómeno específico proporcionando una explicación detallada y contextualizada.

Finalmente, la teoría sustantiva constituye en sí el propósito de la teoría fundamentada, que se produce como resultado de investigar un área social específica. Es decir, se encuentra limitada al área de estudio. Esta teoría ofrece una explicación detallada y específica sobre un aspecto particular de la realidad social (Charmaz, 2000).

En el contexto de este estudio, la teoría derivada de los datos ofrece una explicación detallada y contextualizada de la representación metafórica del TEA en el discurso de madres/padres y profesores. La teoría que se obtuvo inductivamente de los datos recopilados a lo largo de esta investigación da cuenta de cómo se representa la condición de espectro autista en las personas entrevistadas en el contexto de su experiencia con sus hijos, hijas y estudiantes a través de la metáfora.

Muestra

En los estudios cualitativos, la muestra se define como un grupo de personas, eventos, sucesos o comunidades, sobre el que se recolectarán los datos y cuya representatividad subyacente implica no la reproducción en cantidad, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales (Hernández et al., 2010). De allí que se buscan personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador, asegurando la autenticidad de la información y que constituyan

casos representativos que ayuden a entender el fenómeno de estudio (Alvarez-Gayou, 2003; Hernández et al., 2010; Monje, 2011).

En relación con el tamaño de la muestra, en los estudios cualitativos no hay criterios ni reglas firmemente establecidas, determinándose con base en las necesidades de información (Monje, 2011). Uno de los principios que guía el muestreo es la saturación de datos, es decir, cuando no se obtiene nueva información y esta comienza a ser redundante. Esto significa que el número de participantes puede variar significativamente según el objetivo del estudio, la complejidad del fenómeno investigado y la diversidad del contexto (Smith et al., 2021).

Para la selección de los sujetos participantes de este estudio, en primer lugar, se aplicó un muestreo por criterios previamente establecidos, a saber: i) tener (por lo menos) un/a hijo/a o estudiante diagnosticado/a con TEA; ii) que el diagnóstico de TEA haya sido emitido por el Mineduc basado en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-V); iii) que la persona con TEA esté escolarizada (Ventura & Alarcón, 2022). Así, la muestra final de esta investigación estuvo conformada por 34 sujetos: 20 madres, 4 padres, y 10 profesores de la Comuna de Concepción, Chile.

Los participantes de este estudio se subdividieron en dos grupos: los progenitores de personas con TEA y los profesores. En el primer grupo participaron 19 personas de sexo femenino y 5 de sexo masculino. La edad

promedio en este grupo fue de 46 años, y en su mayoría eran personas casadas. En cuanto al nivel académico, la mayor parte de los entrevistados alcanzaron el nivel universitario y trabajan jornada completa.

En el segundo grupo, el de profesores, participaron nueve personas de sexo femenino y solo uno de sexo masculino. La mayoría se desempeña en educación diferencial y en la enseñanza de lenguas, excepto una, que es especialista en matemáticas. Además, cuatro de ellos tienen hijos e hijas diagnosticados con autismo. En relación con los años de experiencia con el TEA, dos de los participantes tienen menos de 10 años atendiendo estudiantes con condición de espectro autista, seis tienen entre 10 y 30 años atendiendo a estudiantes con autismo en sus salas de clases, y dos de ellos no lo informaron. Por último, los niveles educativos en los que se desempeñan van desde el nivel preescolar hasta nivel universitario (Ver Anexo 1).

Por otra parte, el segundo criterio aplicado para la selección de los participantes obedeció a la saturación teórica, propia de la teoría fundamentada. Es decir, una vez constatado que los datos no otorgaban valores para la creación de nuevas categorías, se concluyó la recolección de datos y no se incluyeron más sujetos a la muestra. En este punto se incorporaron los datos obtenidos tanto en las entrevistas semiestructuradas como en las dos instancias de discusión de los grupos focales.

Para la selección de la muestra de esta investigación se utilizó el muestreo en cadena o “bola de nieve” en el cual se identificaron participantes claves y se agregaron a la muestra. A éstos se les consultó si conocían a otras personas que pudieran proporcionar datos más amplios y, una vez contactados, se incluyeron también (Hernández et al., 2010). Es importante resaltar que la recolección de datos se inició en el contexto de la Pandemia por COVID-19, lo cual dificultó en gran medida la inclusión de más profesores a la muestra, dadas las responsabilidades que debían atender en el marco de las clases virtuales.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas -una diseñada para las madres/padres (ver anexo 2) y una para los profesores (ver anexo 3)- cuyo tema central fue el TEA configurado desde diferentes perspectivas: el TEA como condición, la persona diagnosticada con TEA: hijo (a), o estudiante, y cómo se representan los participantes respecto del TEA.

Monje (2011) señala que en las entrevistas dirigidas se utiliza una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, como guía de temas. En una primera aplicación, la entrevista se estructuró a partir de siete preguntas guías formuladas con la finalidad de recabar la información necesaria para la representación del TEA y el contexto familiar y educativo. Es importante resaltar

que las preguntas guías sirvieron de punto de inicio de las entrevistas, es decir, no fueron consideradas como tópicos preestablecidos. Esto facilitó que los participantes tuvieran mayor libertad para expresar sus ideas, anécdotas y experiencias.

De igual manera, se destaca el carácter conversacional que tuvieron las entrevistas, para lo cual se propició un contexto acogedor, de familiaridad, aclarando que no se juzgaba ninguna respuesta como correcta o incorrecta en el desarrollo de la conversación. Todas las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 a 90 minutos cada una, éstas fueron grabadas y posteriormente transcritas y analizadas recursivamente. Además, se recalcó a los participantes el carácter anónimo y académico del tratamiento de la información obtenida, como se acordó en el consentimiento informado, el cual será descrito más adelante.

En virtud de la triangulación de los datos en la investigación cualitativa se desarrollaron, además de las entrevistas, dos grupos focales. Alvarez-Gayou (2003) señala que los objetivos de los grupos focales son escuchar la opinión de los participantes sobre las categorizaciones y generar la interacción discursiva a partir de la discusión de los resultados. De esta forma se robustece la metodología a través de la triangulación de los resultados obtenidos desde el inicio de la investigación y se obtienen nuevos datos para el análisis.

Por su parte, Monje (2011) señala que es “focal” porque localiza su atención e interés en un tema específico de la investigación, y es de “discusión” porque se realiza por medio de la interacción discursiva. En ese sentido, en el marco de este estudio, de los grupos focales se obtuvieron datos que permitieron evidenciar la sistematicidad y los cambios de las metáforas, así como la apropiación de metáforas entre los hablantes. El tiempo de duración de las sesiones fue entre 77 y 87 minutos. En ese periodo se provocaron confesiones y auto exposiciones entre los participantes entrevistados, como lo sugieren Alvarez-Gayou (2003) y Hernández et al., (2010).

La estructura temática de los grupos focales consistió en la presentación de los resultados preliminares de las entrevistas semiestructuradas, la discusión de éstos y la corroboración de los análisis presentados. De esa interacción se validaron los datos obtenidos en las entrevistas y se recogieron nuevos datos para la creación de nuevas categorías. Finalmente, se analizó el lenguaje en esa interacción discursiva para el contraste de las opiniones de los participantes.

Procedimiento

La conducción del análisis de los resultados se llevó a cabo en el marco del procedimiento de identificación de metáforas sistemáticas propuesta por

Cameron y Maslen (2010) y Maslen (2017). En atención a ello y a la teoría fundamentada, el procedimiento fue el siguiente:

- 1) Identificación y verificación de las palabras o frases vehículo: se identificaron las unidades léxicas que pertenecían a un campo semántico diferente al que se desarrollaba en el discurso. Se desarrollaron lecturas minuciosas de la transcripción de las entrevistas y se resaltaron aquellas palabras o frases que, de acuerdo con el criterio inicial de la investigadora, constituían hipótesis de metáforas (codificación abierta en la teoría fundamentada). Estas propuestas de hipótesis fueron enviadas sistemáticamente a la profesora guía para su revisión y verificación, proceso en el cual se descartaron aquellas palabras y frases que no constituían lenguaje metafórico (por ejemplo, la palabra “Enfermedad”). Este procedimiento obedece a la propuesta de Coll-Florit & Climent (2020), (Coll-Florit & Climent, 2020) la cual se explica en detalle más adelante.
- 2) Agrupación de las palabras/frases vehículo: se crearon las agrupaciones de metáforas relacionadas semánticamente entre sí. En esta etapa, además, se determinaron los tópicos (explícitos o implícitos) a los que hacían referencia las palabras o frases vehículo. En atención a los objetivos de la investigación se muestran únicamente los siguientes tópicos: a) El TEA; b) La persona con TEA (hijo/a, estudiante); c) el participante (madre/padre, profesor).

- 3) Agrupación de metáforas lingüísticas: se codificaron las expresiones lingüísticas identificadas en la etapa anterior de acuerdo con la palabra o frase utilizada en el discurso, realizando una mínima generalización.
- 4) Codificación: se propusieron las codificaciones para las metáforas vehículo.
- 5) Categorización: se establecieron categorías de metáforas según los tópicos que representaban.
- 6) Relación conceptual: se establecieron las relaciones conceptuales entre las categorías.

En la etapa uno, de identificación de metáforas, se tomaron en cuenta dos de los principios que proponen Coll-Florit & Climent (2020): (Coll-Florit & Climent, 2020)

a) Formulación de hipótesis de trabajo, que consiste en que el analista preselecciona intuitivamente enunciados que parecen incluir palabras utilizadas metafóricamente. Esa selección de expresiones metafóricas se puede considerar como “hipótesis de trabajo”, la cual es confirmada o rechazada sistemáticamente en el análisis.

b) El uso de diccionarios, para verificar el significado de las palabras consideradas como metafóricas en la etapa de hipótesis y el uso de conocimiento experto. En esta fase se utilizó el Diccionario de la Real Academia Española disponible en <https://del.rae.es/diccionario>, y se consideró el conocimiento de tres expertos externos.

Para la sistematización del análisis de los datos se utilizó el software para el tratamiento de datos cualitativos Atlas.ti versión 25, en el cual se crearon las categorías, y se establecieron las relaciones conceptuales que posteriormente se analizaron para la propuesta de teoría emergente. Este sistema permitió expresar el sentido iterativo del análisis cualitativo, particularmente en la teoría fundamentada, dado que posibilita la incorporación secuencial de los datos de manera recursiva (San Martín, 2016). (San Martín, 2016)

Rigor investigativo

En la investigación cualitativa, el rigor investigativo alude a la credibilidad y la transferibilidad. Estas características se abordan de manera holística, considerando la complejidad del fenómeno estudiado y la relación dinámica entre el investigador y los participantes, lo cual implica una constante reflexión sobre la naturaleza interpretativa de la investigación, la apertura a la crítica, y la revisión continua de los hallazgos.

En ese sentido, la credibilidad se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema (Hernández et al., 2010). Es decir, la credibilidad se refiere a la fidelidad entre lo

que propone el investigador y lo que los participantes creen haberle entregado. Este aspecto se alcanza mediante la obtención de datos procedentes de perspectivas múltiples, de la triangulación de las fuentes y métodos, de la comprobación sobre el acuerdo entre el lenguaje y los valores del investigador y los del sujeto (Monje, 2011, p. 170). En esta investigación, particularmente, se obtuvieron los datos desde diversas fuentes: las madres y padres de personas con autismo y de los profesores que atienden estudiantes en el espectro autista.

En cuanto a la triangulación de los métodos, en este estudio se utilizaron las propuestas metodológicas de Coll-Florit & Climent (2020) (Coll-Florit & Climent, 2020) para la identificación de expresiones metafóricas, y la propuesta de Cameron & Maslen (2010) (Cameron & Maslen, 2010) para la identificación y el análisis de las metáforas sistemáticas. Por último, la propuesta de Corbin & Strauss (1990) (Corbin & Strauss, 1990), ampliada en Corbin & Strauss (2002) y Corbin & Strauss (2015), (Corbin & Strauss, 2002) (Corbin & Strauss, 2015) constituyó la metodología principal en el desarrollo del estudio, ofreciendo las directrices orientadoras para la formulación de la teoría emergente en el marco de la teoría fundamentada. Por último, los datos se recogieron de dos instrumentos de recolección: las entrevistas y los grupos focales.

En cuanto a la credibilidad de la interpretación y cautelar la sobreinterpretación de los datos, Monje (2011) (Monje, 2011) considera importante consultar a varios especialistas y someter también los resultados al análisis de

los individuos que han participado en los acontecimientos para obtener una corroboración. En este sentido, durante el desarrollo del presente estudio, los datos, las propuestas de codificaciones y las categorizaciones fueron realizadas paralelamente entre la investigadora responsable y la profesora guía.

En cada etapa de la investigación, y atendiendo a la etapa de planteamiento de hipótesis en la propuesta de Coll-Florit & Climent (2020), (Coll-Florit & Climent, 2020) se discutían, se aprobaban y se rechazaban hipótesis de tres tipos: a) la existencia (o no) de metáforas en el discurso; b) la codificación propuesta a cada metáfora lingüística; y c) el análisis lingüístico-conceptual realizado a cada expresión metafórica.

Por otro lado, una vez alcanzada la saturación teórica, se solicitó la validación de la codificación y la interpretación de los datos a tres investigadores expertos en metáfora a través de la creación de una matriz de evaluación (ver anexo 4). A partir de los resultados obtenidos en esa matriz, se calculó el índice Kappa, el cual constituye un indicador de acuerdo interjueces, sin que signifique una medición estadística, sino un índice que permite evidenciar la credibilidad de los análisis realizados a los datos.

Al respecto, Falotico & Quatto (2015) expresan que el índice Kappa es una medida utilizada ampliamente en investigaciones cualitativas para evaluar la fiabilidad y concordancia entre los evaluadores o codificadores en la

interpretación de los datos. A su vez, este índice permite determinar si las discrepancias observadas entre los jueces son significativas. Esto constituye un aspecto relevante en la presente investigación, pues la codificación y la interpretación de los datos son cruciales, por lo que se necesita conocer el grado de acuerdo entre los diferentes evaluadores expertos.

De esta forma se proporciona una medida de consistencia en la interpretación de los datos y una evaluación más precisa y robusta del acuerdo interobservadores, lo cual ayuda a garantizar la calidad y robustez de los resultados. Así pues, la matriz sobre la que se calculó el índice Kappa distingue tres categorías que implican la participación objetiva de los evaluadores con respuesta de tipo categórico, a saber:

1. La formulación de los dominios Fuente.
2. La formulación de los dominios Meta (en la metáfora sistemática se denomina “tópico”)
3. La propuesta de categorías que enmarcan las expresiones metafóricas utilizadas en el instrumento.

En cuanto a la validación del análisis por parte de los participantes de la investigación, a ellos se les mostraron los resultados preliminares en la discusión de grupo focal. En un primer grupo de discusión participaron seis individuos y en la segunda participaron siete. Los resultados no solo fueron

discutidos y validados, sino que surgieron nuevos datos para los análisis posteriores. La descripción y explicación detallada de estas instancias de grupos de discusión se ofrecen en el apartado dispuesto para el dinamismo de la metáfora, en el capítulo IV.

En cuanto al criterio de transferibilidad, ésta permite extender las conclusiones a las que llega el investigador a otros contextos, además del estudiado (Monje, 2011). (Monje, 2011) Al respecto, Hernández et al., (2012, p. 478) (Hernández et al., 2010) puntualizan que este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, ya que ésta no es la finalidad de un estudio cualitativo, sino que parte de los resultados, o su esencia, puedan replicarse en otros contextos. Es decir, la transferibilidad se relaciona con que la investigación tiene una metodología que puede replicarse en diversos contextos.

Es importante señalar que la transferibilidad no la realiza el investigador, sino los usuarios y/o futuros lectores de la investigación. De allí que la labor del investigador, en el contexto del criterio de transferibilidad, es describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, los materiales, el momento de estudio, etc., de manera que el lector pueda discernir si todo ello puede aplicarse en su contexto (Hernández et al., 2010). En consecuencia, como no existen dos contextos iguales, la transferibilidad siempre será parcial y no total.

En esta investigación, la transferibilidad consiste en visibilizar una condición de la que, si bien existe cuantiosa literatura para explicarla y caracterizarla desde una perspectiva clínica, existe un vacío de información relacionado con la conceptualización de las experiencias de las personas cercanas o significativas para las personas diagnosticadas, a partir del análisis de su propio discurso. De allí que los resultados obtenidos en este estudio ofrecen un acercamiento al conocimiento y la comprensión del fenómeno que se estudió: el TEA desde una perspectiva experiencial, familiar y educacional.

(Hernández et al., 2010)

Consideraciones éticas

Dado que los estudios cualitativos se centran en estudiar fenómenos sociales en los cuales se obtiene información de personas, se hace necesario cautelar ciertas consideraciones éticas. Al respecto, Corbin & Strauss (2015)(Corbin & Strauss, 2015) destacan que dichas consideraciones deben estar centradas en, tres aspectos fundamentales de la investigación: 1) los participantes y 2) la investigación y 3) el investigador.

Con respecto a los participantes, los autores señalan que, en virtud de que generalmente se encuentran cara a cara, los investigadores deben tomar medidas para obtener el consentimiento, mantener la confidencialidad y desarrollar una atmosfera de confianza mutua. En atención a ello y a la normativa de la Universidad de Concepción, se solicitó la firma de un Consentimiento Informado a cada participante, el cual fue validado por el

Comité de Ética de la institución. En ese documento se explicitan los aspectos más relevantes de su participación: la confidencialidad en el tratamiento de los datos, su autorización para grabar las entrevistas y los grupos focales, la no remuneración ni retribución económica por su participación en el estudio, la posibilidad de abandonar el estudio cuando lo consideraran pertinente, entre otras (Ver anexo 5).

En relación con la investigación, los autores sugieren que debe mantenerse la integridad del método. Sin embargo, dada la flexibilidad propia de los estudios cualitativos, a veces es necesario alterar el procedimiento para alcanzar las demandas de la situación de investigación. Además, se debe hacer referencia a las instituciones que financiaron el desarrollo del estudio, así como honrar el compromiso de divulgación científica de los resultados obtenidos en la investigación. Esto por el compromiso adquirido con los participantes de divulgar su realidad y contribuir a que sea conocida y comprendida.

Como ya se ha expuesto, en este estudio se utilizó la metodología propuesta por la teoría fundamentada, específicamente el enfoque evolutivo propuesto por Corbin & Strauss (1990), Corbin & Strauss (2002) y Corbin & Strauss (2015). (Corbin & Strauss, 1990)(Corbin & Strauss, 2002)(Corbin & Strauss, 2015) Además, este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, Subdirección de Capital Humano, Beca Doctorado Nacional bajo el número 21210476. En relación con el compromiso de divulgación, los resultados de este estudio han sido

presentados en diversos congresos nacionales e internacionales de lingüística, y se ha publicado un artículo científico titulado “La representación del trastorno del espectro autista: una mirada desde la teoría de la metáfora conceptual en la revista *Lengua y Sociedad, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*.

Además, se aprobó la propuesta de un capítulo de libro titulado “El mar y el viento: el autismo desde la voz de las madres, padres, y profesores” cuya organización editorial está a cargo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

CAPTULO IV

Análisis de resultados

En virtud de dar respuesta a las preguntas de investigación y al cumplimiento de los objetivos del estudio se exponen los resultados relacionados con la representación metafórica del TEA y las categorías que emergieron de los datos obtenidos. Se muestran, en primer lugar, los análisis derivados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes del estudio. Posteriormente, con el propósito de explicar el dinamismo de las metáforas, se presentan los análisis derivados de las dos instancias de discusión en grupos focales.

Se utilizó la metodología enmarcada en el enfoque discursivo para el estudio de la metáfora, propuesta por Cameron y Maslen (2010) y Maslen (2017). Esta metodología sugiere que el investigador, en un primer momento, identifique las palabras o frases vehículo en el discurso, para luego examinar su comportamiento en el flujo de la comunicación. Según los autores mencionados, las metáforas lingüísticas evolucionan en el discurso, los hablantes se apropian de ellas, e incluso las transforman.

En este enfoque, además, un grupo emergente de metáforas vehículo en el discurso asociadas a un tópico, constituyen la metáfora sistemática, en la que

se evidencia una estabilización temporal para establecer conexiones tópico-vehículo, a lo cual Cameron y Maslen (2010) denominan “metaforemas”. El uso sistemático de esos metaforemas, desde una perspectiva discursiva, permite seguir la traza semántica de la metáfora sistemática en el flujo de la comunicación.

Así, los datos fueron analizados en virtud de identificar, categorizar y analizar la estabilidad temporal de las metáforas vehículo y proponer metáforas sistemáticas en función de los tópicos planteados en los objetivos de esta investigación. Esto permitió categorizar las metáforas lingüísticas que conforman el corpus de este estudio, a través del método de comparación constante de la teoría fundamentada.

Por otro lado, con el propósito de mantener la distinción de la metáfora en uso y la metáfora conceptual, esta investigación mantuvo las convenciones de formato propuesta por Cameron & Maslen (2010, p. viii), a saber:

- *Cursiva*: las palabras o frases extraídas del discurso se escriben en cursiva.
- Subrayado: se subrayan las palabras y frases usadas metafóricamente en el discurso.
- *CURSIVA VERSALITAS*: las metáforas sistemáticas son escritas en versalita cursiva minúsculas para reflejar su origen en datos reales.

- VERSALITAS: las metáforas conceptuales son escritas en versalitas minúsculas (sin cursiva).
- **Negrita:** Se escriben en negrita los nombres de las categorías propuestas en cada tópico. Esta convención fue creada por la investigadora responsable del estudio.

Una vez transcritas las entrevistas y las discusiones en grupos focales, los datos fueron clasificados en una hoja Excel con cada expresión metafórica codificada y luego registrada en el software Atlas.ti 25 para establecer las relaciones conceptuales. El discurso analizado se fragmentó de acuerdo con:

- a) el participante que profirió la metáfora vehículo con la siguiente nomenclatura: M=madre; P=padre; Pr=profesor;
- b) la línea (en el caso de las entrevistas escritas) y la marca de tiempo en el caso de las entrevistas semiestructuradas;
- c) el tópico;
- d) la(s) palabras(s) vehículo identificadas en las frases;
- e) dos propuestas de categorización;
- f) una propuesta de metáfora sistemática para cada categoría.

Tópico: Trastorno del Espectro autista (TEA)

El TEA se representó metafóricamente a través de categorías codificadas como “Contraposición de fuerzas”, “Naturaleza”, “Viaje”, “Dispositivos tecnológicos”, entre otros. Estas metáforas configuran el patrón de uso a través del cual los participantes hablan -y potencialmente piensan- acerca del autismo. Se incluyen en este apartado las metáforas que aluden a la experiencia con el TEA, pues en el proceso de codificación de las metáforas y de los tópicos en el marco de la comparación constante de la teoría fundamentada, se determinó que la conceptualización del TEA se basa en la experiencia de los participantes con éste y, por ende, no pueden ser disociados.

No obstante, es necesario puntualizar que la experiencia se expresa a través de anécdotas, vivencias, testimonios, lo que Maslen (2017) denomina “*narrative*” mientras que el tópico TEA se representa como un elemento abstracto. Las categorías codificadas para este tópico se resumen en la Tabla 1. Por razones de espacio se desarrollan en este manuscrito únicamente las categorías más representativas.

Tabla 1

Categorías para el tópico Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Nº	Categoría	Metáforas vehículo
1	Contraposición de fuerzas	M11/13:27:00 “...lo vi muy abrumado a él, como que no podía, eh, <u>enfrentar</u> este diagnóstico...”

		Pr6/6:32:00 "...para mí el TEA, como profe, es <u>un desafío</u> , eso, es un <u>gran desafío</u> , eh, porque pone todo a <u>prueba</u> ."
2	Naturaleza	M10/16:44:00 "Eh... yo lo asociaría como con un <u>arcoíris</u>... porque tiene <u>varios colores</u>, desde <u>muy clarito a oscuro</u>, como que... como que el <u>arcoíris</u> muestra como alegría, tristeza, <u>diferentes colores y diferentes tonos</u>..." Pr2/05:00 "cuando el <u>viento</u> es peligroso es cuando deja de parar, que bota todo, <u>bota árboles, vuela techos</u>".
3	Viaje	P18/9:06:00 "...es un <u>preocuparse de este lado, este otro lado, váyase por acá si no resulta esto</u>". Pr8/15:35 "En general es que nos falta mucho <u>camino</u>". Pr1/L31 "...no sabemos cómo partir, por eso es un <u>viaje</u>"
4	Montaña rusa	M11/9:15:00 "Entonces, como que, como aquí, es como una <u>montaña rusa</u>, momentos así muy eufórica de, de esperanza y, y momentos así muy tristes..." Pr4/52:42 "...el TEA en ese caso, yo también vuelvo a hablar de que es una... una... La... la definición que di al principio, que era una <u>montaña rusa</u>".
5	Dispositivos tecnológicos	P19/7:13 "Para mí el autismo es una <u>conexión con el CPU</u> con el cerebro que, en tema de interés es rápida o en temas que no le interesan es muy lenta, o simplemente no existen".
6	Entretenimiento	P24/9:08:00 "...uno empieza que si a transformarse en un <u>mago</u> en un <u>artista</u> o un <u>personaje de cierta comiquita</u> ... uno se <u>convierte como en un actor</u> uno <u>empieza a adquirir personaje</u> en función a las necesidades que que él quiera o lo que queramos lograr en función de ese día a día".
7	Arte Abstracto	Pr2/L40 "Es como un arte abstracto, porque solamente la perspectiva de la persona que está mirando esa <u>pintura</u> , esa <u>figura</u> , tú le das su sentido,

		<i>pero no te involucres, que todos van a mirar lo mismo que estás mirando tú”.</i>
8	Burbuja	M13/18:38:00 “.....es muy general, una <u>burbuja</u> que no se puede penetrar en ella porque es muy general, es generalizada, no es, no, es específicamente para la condición TEA”.
9	Libro	M9/10:57:00 “... <u>un libro sin fin</u> , que día a día voy dando vuelta a una <u>hoja</u> y ocurre una historia nueva cada día, para mí sería <u>un libro sin fin</u> , <u>un libro de no acabar</u> ”.
		M10/13:23:00 “...entonces, <u>un libro abierto</u> de, <u>tragicómico</u> ...”
10	Agua fría	M13/11:52:00 “...y fue <u>un balde de agua fría</u> el saber “aquí hay un niño que tiene necesidades educativas especiales que es tu hijo, y tú no estás preparado para ello””.
11	Abanico	M12/6:40:00 “...es como un <u>abanico</u> , es como un <u>abanico</u> , entonces yo no me puedo igualar, por ejemplo, a la condición que tenga su hijo”.
12	Etiqueta	M11/9:03:00 “...el tenerle la <u>etiqueta</u> se <u>estigmatiza</u> un poco...”
13	Mundo	P19/9:04:08 “Como le digo, para mí fue como descubrir <u>un mundo nuevo</u> , como que yo <u>me instalé en otro planeta</u> , como que me fui con mi hijo a <u>otro planeta</u> , y <u>empecé a caminar en otro planeta</u> con mi hijo y estábamos en la tierra, una cosa así”.
14	Lentes	P18/22:47 “el TEA es como mirar en un <u>mundo</u> con los <u>lentes</u> de otra persona”.
15	Béisbol	P24/4:20 “es que cuando nos dan el diagnóstico como tal es donde nos agarran como que <u>fuera de base</u> ... estábamos como que fuera de base...”
16	Edificación	M12/12:33 “...que fuéramos optimistas y que no le pusiéramos <u>techo</u> al niño y, y eso...” Pr4/9:30 “Para generar un vínculo y de, y desde ahí <u>cimentar</u> aprendizajes significativos...”

		Pr4/53:48 “porque corriendo en el parque es feliz y, y con eso estamos y eso sirve de <u>cimiento</u> para ir logrando otras cosas”.
17	Rompecabeza	M11/19:17 “Porque ya ahí empecé a atar como muchos cabos y, y piezas del <u>rompecabezas</u> ”.
18	Balde de agua fría	M13/11:52 “...y fue un <u>balde de agua fría</u> el saber “aquí hay un niño que tiene necesidades educativas especiales que es tu hijo, y tú no estás preparado para ello”. P24/6:36 “Yo digo que la reacción en el momento cuando te la da un neurólogo podría decir que es como como para no usar la misma <u>fuera de base</u> es como <u>un balde de agua fría</u> pero como que te estás tranquilo, y de repente <u>te tiraron un balde de agua fría</u> porque estás como que a la expectativa de que puede hacer algo que que quizás <u>tenga cura</u> o que sea un corto plazo”.
19	Herida	M13/37:03 “Las <u>heridas</u> las tenemos como... como papás, obviamente, pero este... estos profesionales han sido capaces de... de responder de la mejor manera posible”.
20	Traje de hule	M14/28:06 “Para mí, la única persona que me ayudó mucho fue un fisiólogo, el fisiólogo me dijo que me <u>colocara un traje de hule</u> para que todo lo que me dijeran me <u>resbalara</u> . Y luego me colocara unos <u>taponos</u> para no escuchar a nadie”.
21	Béisbol	P24/4:20 “es que cuando nos dan el diagnóstico como tal es donde nos <u>agarran como que fuera de base</u> ... estábamos como que fuera de base. Eso es un <u>argot del béisbol</u> , un <u>término beisbolístico</u> donde estás distraído en alguna de las bases de las bases del juego y el pitcher lanza la pelota y te agarra distraído fuera de base y te hacen out te descalifican de la <u>base</u> o la posición que tiene”.
22	Caja	Pr8/20:08 “No se me ocurre nada ¿con que podría compararlo? Yo creo que una <u>cajita de sorpresas</u> , no sabes con lo que se puede encontrar”.

	<i>Pr8/20:20 “Una <u>cajita de música</u>. Llena de un mundo nuevo, de cosas nuevas que ellos nos pueden enseñar; a su manera igual ellos nos enseñan”.</i>
23 Carro	<i>P21/7:39 “Es que yo, como digo, <u>me subí al carro</u> con (nombre de la esposa), a apoyar en las terapias, de participar dentro de lo que más pudiera, dentro de mi horario que... que podía”.</i>

Nota. Se muestran las categorías codificadas para el tópico “Trastorno del espectro autista”.

Como puede observarse, el tópico TEA se clasificó en 23 macro categorías que fueron codificadas según las palabras y frases vehículo proferidas por los participantes. Es decir, en el marco de la teoría fundamentada, se establecieron categorías superiores a las frases vehículo y se propuso la codificación. En este proceso se dio fidelidad a los datos lingüísticos, de modo que cada categoría estuviera codificada según el discurso expresado por los entrevistados. Lo anterior se desarrolló con la finalidad de cautelar la sobre interpretación de los datos. A continuación, se explicita cada categoría del tópico TEA y se muestran los ejemplos que las ilustran.

Categoría Contraposición de Fuerzas.

Esta categoría corresponde a aquellas metáforas vehículo en las que los participantes aluden a su experiencia con la aplicación de fuerza para el logro de un objetivo en situaciones vinculadas al TEA. Semánticamente, las palabras

y frases vehículo se relacionan con escenarios de conflicto y eventos bélicos que involucran contrincantes, y se evidencian en el uso sistemático de verbos como “atacar”, “enfrentar”, “luchar”, “combatir”. Así, las implicaciones derivadas de la conceptualización del TEA como un contrincante en una batalla denotan aspectos negativos de la condición.

En esa línea, Talmy (2000) propone un modelo teórico para entender cómo se estructuran y conceptualizan las relaciones de fuerza en el lenguaje.

En palabras del autor:

Una entidad que ejerce la fuerza es señalada para centrar la atención. El tema destacado en la interacción es si esta entidad es capaz de manifestar su tendencia de fuerza o, por el contrario, es superada. La segunda entidad de fuerza, correlativamente, se considera por el efecto que tiene sobre la primera, superándola efectivamente, o no (p.413).

Para entender la propuesta descrita, es necesario conocer los conceptos asociados a ésta: los participantes en la interacción de fuerza, la tendencia de fuerza y el resultado de la interacción. Los participantes son denominados agonistas y antagonistas. El agonista es la entidad que está bajo consideración y que experimenta una fuerza o resistencia, y el antagonista, a su vez, es la entidad que se opone a la tendencia del agonista. Esa fuerza puede ser física, psicológica o abstracta.

Por su parte, la tendencia de fuerza se explica como la propensión del agonista a moverse, a la acción, o a cambiar de estado. Por último, el resultado

de la interacción de fuerzas es el estado final derivado de la interacción entre el agonista y el antagonista. Éste depende de la magnitud y dirección de las fuerzas involucradas. La tabla 2 muestra las metáforas vehículo codificadas en la categoría contraposición de fuerzas.

Tabla 2

Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
<i>EL TEA ES UN ENEMIGO</i>	M3/L6 “...y cuando [el TEA] lo <u>ataca</u> debes estar firme y segura ...”
	M7/L20 “...así que no hay que temer, [al TEA] hay que <u>enfrentarlo</u> sin grandes miedos.”
	M1/L1 “Una <u>batalla</u> diaria, a veces se <u>gana</u> , otras veces se <u>pierde</u> , pero siempre se da la <u>pelea</u> ”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Contraposición de fuerzas” para el tópico “Trastorno del espectro autista”.

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN ENEMIGO*

Las metáforas de GUERRA en la representación de enfermedades como el cáncer (Pott & Semino, 2019) y enfermedades mentales (Coll-Florit et al., 2021; Coll-Florit & Climent, 2022) han sido objeto de discusión en los últimos años. Entre otras cosas, estas metáforas configuran un “escenario bélico”, en el que

se sugiere que los pacientes tienen el control de sus respectivas enfermedades, como participantes en una confrontación. Esta representación ubica la responsabilidad de mejora o cura únicamente en los pacientes, lo cual se refleja en los esfuerzos internos que realizan para lograr su recuperación.

Sin embargo, al no “ganar” en ese intercambio de fuerzas, se producen emociones negativas como frustración, derrota, tristeza y vulnerabilidad. Lo anterior ha generado un debate, pues los autores citados señalan que no es apropiado referirse a esas situaciones complejas como escenarios bélicos, y sugieren evitar su uso.

En el marco del presente estudio se identificaron metáforas vehículo relacionadas con el uso de la fuerza para representar la experiencia de los participantes con el TEA. Es importante mencionar que el autismo no es una enfermedad, por lo que no está considerado dentro de las patologías estudiadas por los autores referidos. Sin embargo, es una condición que afecta el neurodesarrollo de las personas diagnosticadas, y, de acuerdo con los resultados analizados en esta investigación, también altera el contexto familiar y educativo.

Para la explicación de las metáforas vehículo que configuran esta categoría se utilizó el modelo propuesto por Talmy (2000). En ese contexto, el autismo se representa como un antagonista con tendencia al movimiento que ejerce fuerza sobre la persona autista y, en consecuencia, sobre su familia y sus profesores.

Así, los participantes entrevistados se asumen como agonistas con tendencia al reposo.

Es importante resaltar que la fuerza que se ejerce por el autismo es de carácter psicológico y abstracto, pues está relacionada con el sentimiento de incomodidad y estrés que poseen los padres y profesores de personas con TEA (Ayuda Pascual et al., 2012; Davis & Carter, 2008; Díaz & Martínez-Besteiro, 2019). De esta manera, el autismo es representado metafóricamente como un antagonista que reside en el interior de la persona con TEA y desde allí ejerce la fuerza (1).

Esta conceptualización particular despoja a los participantes de las habilidades necesarias para obtener una victoria en ese intercambio de fuerzas, pues el TEA se configura como una entidad intangible que ejecuta el “ataque”, y por ende, supera a su contrincante, representado por las madres y padres. No obstante, también se exalta la valentía que poseen los participantes (2) al tener un conocimiento más amplio de la condición.

- 1) M3/L5 “...el TEA es algo que tu hijo o hija lleva por dentro, con el cual seguramente también luchan todos los días. Y cuando lo ataca, debes estar firme y segura, para luchar con amor contra él”.
- 2) M7/L20 “...al diagnosticar a mi hijo tuve mucho temor ya que no conocía realmente como es un niño TEA, pero una vez conociéndolo te das cuenta de que es como cualquier otro, con mañas, miedo, risas,

pillarías... así que no hay que temer, hay que enfrentarlo sin grandes miedos, solo ser padres”.

Las metáforas vehículo de esta categoría revelan algunas particularidades importantes del TEA como antagonista: su inconsistencia y variabilidad. Esta representación, evidenciada en el uso del adjetivo “veleidoso” (3), alude a un oponente cambiante e inestable que afecta a la persona con TEA y, en consecuencia, su contexto inmediato. Así, el conceptualizarse el TEA como un ente inconsistente, puede dificultar la configuración y ejecución de un plan efectivo de intervención a largo plazo y supone la implementación constante de variadas estrategias adaptadas a los distintos contextos familiares, sociales y escolares, lo cual representa una desventaja para los participantes.

En el caso de la experiencia de los profesores, se espera que estén preparados pedagógicamente (4, 5) como respuesta en esa interacción de fuerzas. En términos de correspondencias, la preparación pedagógica para atender estudiantes con TEA es el mecanismo de defensa de los profesores en el contexto de la dinámica de fuerzas.

3) M8/L122 “Para mí el TEA es veleidoso (...) Nunca sabes cómo actuará. Solo te mueve el amor por ellos [los hijos] ¡Y lo enfrentas!”

- 4) Pr10/7:37 “...sino más bien es el trabajo del profesor de asumir los desafíos que te imponen tus estudiantes, de conocer cuáles son las mejores maneras y las estrategias para enfrentar esos desafíos”.
- 5) Pr4/6:32 “...para mí el TEA, como profe, es un desafío, eso, es un gran desafío, eh, porque pone todo a prueba.”

Con respecto a la interacción, se evidenció que hay una contraposición permanente entre el TEA y los participantes, pero no se expresa explícitamente el resultado de la interacción, esto es, quién gana y quién pierde. La falta de un “ganador” en esa interacción de fuerzas en la narrativa metafórica refleja la percepción de su rol como padres y su efectividad frente al TEA (6). Es decir, se alude a la noción de fracaso en la intervención, y, en consecuencia, se puede generar socialmente una autovaloración negativa de su rol como madres y padres en la educación e intervención terapéutica de sus hijos e hijas.

Por último, de esta concepción se puede inferir el estado de cansancio físico y emocional al que se exponen los participantes en el contexto de su experiencia con el autismo (7). Así, se revela una valoración agotadora de la condición, pues implica que los participantes deben mantenerse en un constante estado de alerta y de defensa, lo cual se refleja a través del uso de los adverbios “siempre” y “todos los días”.

- 6) M1/L1 *“El TEA es como una batalla diaria, a veces se gana, otras veces se pierde, pero siempre se da la pelea”.*
- 7) M16/18:32 *“Porque yo me dejé de lado. Tuve que ir a terapia psicológica, a psiquiatra, tomar sertralina para poder dormir todos los días porque estaba agotada... hasta hoy no quiero más guerra, así como luchar todos los días porque (nombre del hijo) se porte bien en el colegio porque no se mantiene encerrado en una sala de clase”.*
- 8) M1/L4 *“Ser padre de una persona con TEA es como la batalla más asombrosa que me ha tocado combatir”.*

La representación del TEA como un “enemigo” que debe ser derrotado en una “batalla” podría influir desfavorablemente en la aceptación y el abordaje terapéutico. En consecuencia, las personas que no poseen conocimiento acerca del TEA pueden experimentar cierto sentido de amenaza y miedo de acercarse a una persona autista, perpetuando el estereotipo erróneo de las personas dentro del espectro.

Categoría Naturaleza

En los estudios de la metáfora, Cameron (2003) señala que existen dos tipos de metáforas que son empleadas por los hablantes: las metáforas convencionalizadas y las metáforas innovadoras. Las primeras son aquellas

expresiones metafóricas que se integran en el lenguaje cotidiano, sin que los hablantes sean conscientes de su contenido metafórico, y son el resultado de un proceso de repetición y estabilización en el tiempo. Las segundas, por su parte, son aquellas que se crean en un contexto específico y tienen un carácter novedoso.

La categoría que se explica a continuación se caracteriza por incluir metáforas innovadoras relacionadas con elementos de la naturaleza para representar el TEA, como se muestra en la Tabla 3. Es decir, son metáforas innovadoras que profirieron los participantes para referirse al TEA, pues presentan una nueva forma de conceptualizar la experiencia. Lakoff & Jonhson (1980) sugieren que las metáforas innovadoras surgen estableciendo asociaciones entre los dominios conceptuales que no están convencionalmente relacionados. Así, las metáforas innovadoras muestran la creatividad de los hablantes, y surgen de acuerdo con el contexto cultural en el que se desenvuelven los hablantes.

Tabla 3

Metáfora sistemática para la categoría “Naturaleza”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo	
<i>EL TEA ES UN FENÓMENO METEOROLÓGICO</i>	<i>EL TEA ES UN MOVIMIENTO SÍSMICO</i>	<i>P24/18:01 “...podríamos decir que, al igual que el</i>

	<i>TEA, sabemos que existe el TEA... entonces podríamos decir que...en un momento va a <u>temblar</u>, pero ¿con cuánta intensidad va a <u>temblar</u>? ¿Cuál va a ser la magnitud de ese <u>fenómeno meteorológico</u> que puede ocurrir?</i>
EL TEA ES EL VIENTO	Pr2/06:00 “...como el <u>viento</u> porque el <u>viento</u> es una <u>brisa</u> que te limpia todo... y cuando el <u>viento</u> es peligroso es cuando deja de parar, que bota todo, bota árboles, vuela techos”.
EXPERIMENTAR EL TEA ES CAMBIOS EN EL CLIMA	M5/L1 “El TEA es como el <u>cielo</u> porque <u>hay días muy tormentosos y luego se nubla</u>”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Naturaleza” para el tópico “Trastorno del espectro autista”.

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN FENÓMENO METEOROLÓGICO*

Los datos analizados en esta categoría revelan que algunas de las características geográficas de Chile se tomaron como encuadre para la representación de la experiencia de los participantes con el TEA. Es decir, el conocimiento y la experiencia con los cambios en el clima de este país, que, de acuerdo con Jorquera Silva (2020), “tiene la particularidad de ser altamente

sísmico” (p. 62), configuraron el contexto a través del cual los hablantes hablan y piensan acerca del autismo. Esto permitió proponer la metáfora sistemática *EL TEA ES UN FENÓMENO METEOROLÓGICO* para la representación del Tópico Trastorno del Espectro Autista.

Metáfora vehículo *EL TEA ES UN MOVIMIENTO SÍSMICO*

En esta metáfora se encuadran aspectos relacionados principalmente con los conceptos de impredecibilidad e intempestividad. Por ello es necesario destacar la diferencia entre ambas nociones: por un lado, la lexía “impredecible” hace alusión a algo “que no se puede predecir”, mientras que “intempestivo” indica algo “que es o está fuera de tiempo y sazón” (Real Academia Española, 2023). En otras palabras, la impredecibilidad se refiere a la incapacidad de anticipar eventos futuros, mientras que la intempestividad está relacionada con la ocurrencia de algo en un momento inoportuno o inadecuado.

Ambos conceptos están vinculados con las descompensaciones conductuales que se presentan en los hijos e hijas de los participantes y en los estudiantes con autismo. El encuadre de las metáforas vehículo que conforman esta categoría se asocia con las características de los fenómenos meteorológicos y de los elementos de la naturaleza, cuya existencia se conoce, y, hasta cierto punto, se pueden predecir por los expertos en meteorología. Sin embargo, la ocurrencia de un fenómeno de este tipo suele considerarse como un evento intempestivo.

De manera análoga, el autismo es una condición conocida socialmente. Sin embargo, esto no implica que sea una realidad compartida por las personas que conforman la sociedad. Por ello, el participante realiza un paralelismo entre el conocimiento de las particularidades climáticas de Chile (9) y la existencia del autismo, así como impredecibilidad de llegar (o no) a tener un hijo, hija o estudiante con TEA (10).

Por su parte, los sismos también se caracterizan por ser un fenómeno meteorológico temporal e inesperado. En la mayoría de los acontecimientos relacionados con movimientos telúricos, no se predice con exactitud el momento ni la magnitud en el que pueden suceder. De allí que los hablantes asocian estas particularidades (11) para hablar y pensar (*talking-and-thinking* en palabras de Cameron & Maslen, (2010) sobre el autismo.

- 9) P24/18:01 “...por ejemplo en este contexto país Chile conocemos que hay... es un país sísmico, sabemos que... al igual que el TEA, sabemos que existe el TEA, que hay varias teorías, aunque no está definido las causas ni nada, entonces podríamos decir que Chile como país sísmico sabemos que en un momento va a temblar, pero ¿con cuánta intensidad va a temblar? ¿Cuál va a ser la magnitud de ese fenómeno meteorológico que puede ocurrir?

10) P24/19:01 “...y que *tampoco sabemos que exista la ciencia... no hay como una certeza de que mañana va a temblar, y entonces yo diría que el autismo es como ese fenómeno [meteorológico]”.*

11)P24/ 21:01 “Puede que hoy el niño te dé o te exprese algo que pueda ser medio leve, como hay el día donde me haga que la olla a presión explote entonces así puede ser ese movimiento sísmico tengo que decir: “ah no”, así como dicen los chilenos, “no, cinco. Hoy tuvo 5.5” pero mañana puede que sea siete, entonces varían...”.

Así, el TEA se conceptualiza como un *SISMO*, cuya existencia se puede conocer, pero no predecir con exactitud. Esta representación puede revelar una valoración negativa de la condición, ya que muestra un escenario de desconocimiento que puede tributar a una predisposición negativa hacia el TEA en contextos sociales y educativos. Es decir, el no tener certeza del momento en el que una familia o escuela puede atender una persona con TEA, genera emociones como desorientación y falta de preparación.

Metáfora vehículo *EL TEA ES EL VIENTO*

Como se plantea en la literatura especializada, las personas con autismo pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, que pueden incluir hiperactividad, periodos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas, entre otros (Espindola & González, 2008).

(Espindola & González, 2008) Además, esas características varían de un sujeto a otro, lo cual, en el contexto de esta investigación, se representa como un *VIENTO*.

En relación con lo anterior, se observó un patrón metafórico que alude a la falta de control en situaciones particulares relacionadas con esa variedad de características espectrales en el contexto escolar. Así, los participantes vinculan la característica de temporalidad del viento con los periodos de descompensación de los estudiantes con TEA (12). De allí que el hablante utilice el “*viento suave*” como referencia para representar los comportamientos pasivos de la persona con autismo, y la “*furia*” (de ese mismo viento) para reflejar las conductas disruptivas.

12)Pr2/06:00 “...como el viento porque el viento es una brisa que te limpia todo, cuando te pega el viento en la cara es como te da una energía diferente y cuando el viento es peligroso es cuando deja de parar, que bota todo, bota árboles, vuela techos”.

13)Pr2/L10: “Entonces es como un viento suave, y cuando está con... porque son periodos nomás, son períodos de furia, deja el zafarrancho”.

La representación metafórica del TEA como un *VIENTO* en el ámbito escolar destaca aspectos positivos y negativos del TEA. Por un lado, implica un grado de satisfacción al lograr la regulación de los estudiantes autistas (*viento suave*),

y por otro resalta aspectos desfavorables en el contexto educativo al referirse a éste como una amenaza (*viento peligroso*). Esto puede tributar a que se afiance la visión estigmatizada de los estudiantes con TEA, al activar el sentido de alarma por temor a salir lastimados física y emocionalmente por ellos. Además, esta conceptualización refuerza el prototipo de que el TEA en el ámbito educativo es sinónimo de descompensación conductual.

Metáfora vehículo *EXPERIMENTAR EL TEA ES CAMBIOS EN EL CLIMA*

La experiencia de las familias y el contexto educacional en el que convive una persona (o más) en el espectro autista son diferentes, tal como lo es cada persona diagnosticada con esta condición. Esa diferencia radica, principalmente, en las necesidades de apoyo que requiere la persona en el espectro, lo cual constituye un aspecto contextual importante para la conceptualización del TEA.

Así, la heterogeneidad del TEA en términos de características espectrales y descompensaciones se vincula con los cambios climáticos (14). En consecuencia, la experiencia con esos cambios conductuales se representa a través de los distintos cambios en la temperatura de los días, y de las alteraciones meteorológicas que se evidencian visiblemente en el cielo (15, 16)

14) M5/L1 “El TEA es como el cielo porque hay días muy tormentosos y luego se nubla”.

- 15) M5/L12 “El TEA es como el cielo porque hay días en donde el cielo está lindo, hay otros días en donde el cielo está nublado, hay otros días donde hay tormenta, hay días en que está abochornado, que hay días de sol, cambia a tormenta, para mí eso es el TEA. Es cada día un cielo diferente”.
- 16) M23/33:12 “[El TEA]... entonces [es] como algo que va cambiando en el día a día y depende de los momentos del día, de la estación del año incluso... [lo compararía] Con las nubes, porque, claro, porque las nubes están en el cielo y se mueve de acuerdo con el viento va cambiando de formas”.

Esta representación desvela la variabilidad constante en las conductas de las personas con TEA, lo cual puede afectar la concepción social que se tiene de la condición, contribuyendo a perpetuar una visión estigmatizada de ésta. Así, al concebirse el TEA como una condición inestable y poco predecible, refleja el agotamiento físico y emocional que pueden experimentar las madres y padres, pues deben estar en un constante estado de alerta para atender las necesidades particulares de sus hijos e hijas.

No obstante, esta metáfora también resalta aspectos positivos de la experiencia con el TEA, al reflejar una visión agradable que se experimenta en los días en los que el cielo está despejado, y ofrece días agradables. Es decir, los momentos en los que las personas con TEA muestran avances en su

desarrollo y el logro de los objetivos en la intervención psicopedagógica. Esto contribuye a contrarrestar las implicaciones negativas de la condición y, por ende, su aceptación.

Categoría Viaje

En los datos analizados también se identificaron metáforas vehículo relacionadas con la experimentación del TEA como un *VIAJE*. Estas expresiones muestran una sistematicidad en el uso del esquema de imagen (ORIGEN-CAMINO-DESTINO), en el cual se postula que hay un elemento que está en un punto de origen, se mueve siguiendo un recorrido y termina en otro sitio (Lakoff y Johnson, 1980). Para Semino (2008), las metáforas de VIAJE son convencionales en muchos idiomas y proporcionan una forma de interpretar los cambios en las experiencias humanas. La tabla 4 muestra las expresiones codificadas en esta categoría.

Tabla 4

Metáfora sistemática para la categoría “Viaje”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
---------------------------------	---------------------------

EL TEA ES UN VIAJE	Pr1/L1: “El TEA es como un <u>viaje</u> , que no sabes dónde comienza, tampoco sabes cuándo acaba, pero sí sabes que te vas a encontrar con un sinfín de cosas maravillosas.”
EL TEA ES UN CAMINO	M11/28:14: “Sí, pero al principio como que, claro, entendíamos como la generalidad no más, pero, así como lo específico no, no, no, en el <u>camino</u> [del TEA] después lo fuimos entendiendo...”
LAS MEJORAS EN EL AUTISMO SON MOVIMIENTOS HACIA ADELANTE	M13/4:55: “Habla muy poquito y <u>ha avanzado</u> muy rápido con las terapias”.
EL DIAGNÓSTICO DE TEA ES UN LUGAR DE DESTINO	M8/L48 “...todo a través de informes respaldados de los trabajos que realizaron por casi dos semanas con mi hijo para <u>llegar al diagnóstico</u> : TEA moderado”.
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL TEA ES UN DESTINO	Pr6/46:02: “Yo creo que no... porque no estamos en esa sintonía como sociedad nosotros, nos falta mucho. <u>Ojalá que algún día lleguemos</u> [a la inclusión educativa],
LAS DIFICULTADES EN EL TEA SON OBSTÁCULOS	Pr6/45:12: “[El TEA] Es una <u>barrera</u> para mí, porque lo veo como una <u>barrera</u> , porque, porque es algo que impide, eh, que los, que los niños puedan llegar, eh, una, una comunicación efectiva,
LAS RESPONSABILIDADES EN EL TEA SON CARGAS	“La <u>carga</u> no va... porque no se puede. La <u>carga</u> la atendemos los dos...”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Viaje” para el tópico “Trastorno del espectro autista”.

Esta categoría fue una de las más productivas discursivamente, pues refleja la experiencia con el TEA en diversos ámbitos: familiar, educativo y clínico. De allí que la experiencia de los participantes con el autismo se representa en términos de un VIAJE como el inicio de un recorrido marcado por la confirmación del diagnóstico y que continúa a medida que se experimentan las diversas vivencias en torno a la condición, para llegar a un destino. En ese sentido, Semino (2008) expresa que las metáforas de viaje ofrecen una forma de interpretar los cambios positivos en movimientos hacia adelante, los objetivos como destinos y los problemas como obstáculos.

Desde la teoría de la metáfora conceptual, Lakoff y Johnson (1980) exponen que las metáforas de VIAJE poseen una serie de elementos ontológicos que la estructuran: *movimiento*, *acompañantes*, *destino*, *camino*, *carga*, entre otros. En ese contexto, se proponen las metáforas LA VIDA ES UN VIAJE, EL AMOR ES UN VIAJE, etc. Por ello, con el propósito de explicar la estructura conceptual que configura esta metáfora en la presente investigación, se determinaron los elementos ontológicos que emergieron discursivamente en los datos analizados.

En ese sentido, se evidenció una sistematicidad en el uso de verbos que denotan movimiento hacia adelante ("*avanzar*", "*seguir adelante*"), inmovilidad (no avanzar) y movimientos hacia atrás (retroceso). Asimismo, se identificaron elementos ontológicos que estructuran esta metáfora, como "camino" (*largo*,

difícil), “destino” (el TEA como diagnóstico), y “cargas” (emocionales, tareas domésticas).

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN VIAJE*

Las metáforas vehículo de esta categoría ofrecen una valoración positiva del TEA, pues los encuadres que se realizan están relacionados con los aspectos satisfactorios la experiencia con éste (17, 18, 19, 20). En esa línea, las madres y padres se autoconceptualizan como los acompañantes de sus hijos, y su función en esa experiencia es de “*guía*”, es decir, quien indica cuál es el itinerario a seguir, lo cual le concede poder a los participantes (21).

17)Pr10/13:07: “Yo creo sí se puede representar con un tren, o un viaje. Un viaje en el cual tú te subes y disfrutas el camino y que en el camino vas aprendiendo y conociendo nuevas cosas.

18)Pr10/13:07: “O cuando vas a un lugar que es desconocido y que el es la idea en ese viaje no es solamente llegar al destino sino también disfrutar ese periplo de mirar cosas que a veces quizás, como estamos tan como tan ensimismado en querer llegar a nuestro destino, se nos olvida mirar hacia alrededor.

19)Pr10/13:07: “Entonces por ahí podría, ah, en un en un viaje placentero. De disfrutar y mirar hacia afuera en términos de la visualización y de la experiencia que implica ese aprendizaje”.

20)Pr1/L1: “...como un viaje, que no sabes dónde comienza, tampoco sabes cuándo acaba, pero sí sabes que te vas a encontrar con un sinfín de cosas maravillosas.”

21)P19/9:29 “Oh, para mí era como un mundo donde yo tenía que guiar, que yo era el guía y que mi hijo ¿Cómo se llama? Iba a estar al lado de él. Como que yo iba a un viaje con él y tenía que seguir con él a otro lado”.

Metáfora vehículo LAS MEJORAS EN EL TEA SON MOVIMIENTOS HACIA ADELANTE

Los datos analizados también dan cuenta de que los distintos cambios positivos evidenciados en la conducta y el aprendizaje de las personas con TEA se representan como movimientos hacia adelante. La noción de desplazamiento en esta metáfora se representa de la siguiente manera: las experiencias satisfactorias (y esperables) en torno al desarrollo conductual y cognitivo de las personas con autismo, así como la voluntad y disposición a continuar con el apoyo psicopedagógico de las personas con autismo se representan como movimientos hacia adelante.

Los progresos y los cambios positivos se asocian a la evolución de las personas con TEA en los distintos ámbitos abordados en los planes de

intervención: lenguaje, conducta, cognición, aprendizaje, etc. Las implicaciones de esta representación metafórica se vinculan al concepto de empoderamiento, el cual es descrito por Semino (2017), en el contexto de los estudios de las metáforas del cáncer, en términos de agencia y control: existe un incremento o disminución de la agencia que tiene el paciente. Esto incluye la habilidad de controlar o reaccionar a eventos para su propio beneficio, en la que dicha habilidad es deseada por el paciente, y no externamente impuesta.

En ese sentido, las metáforas vehículo analizadas en esta investigación le otorgan empoderamiento a las madres y padres, dado que ilustran el rol activo inherente a su posición como padres de una persona autista en la educación y en el abordaje terapéutico de sus hijos. Asimismo, el concepto de empoderamiento se otorga también a los distintos especialistas en salud mental (nominalizados como “*terapias*”) que atienden a las personas autistas en términos de su desarrollo biopsicosocial, y de las distintas áreas que requieren atención (22 y 23).

22)M13/4:55: “(nombre del hijo) *Hablaba muy poquito y ha avanzado muy rápido con las terapias*”.

23)M20/6:05: “*Porque con cada especialista y cada terapia él va avanzado, pero no tiene techo. Mientras viva mientras nosotros estemos y mientras él esté en este mundo va a ir avanzando con las herramientas que le han dado los terapeutas*”.

No obstante, la responsabilidad otorgada a las madres y padres en esta metáfora puede contribuir a una valoración negativa desde el punto de vista social. Es decir, en el contexto externo a los participantes de esta investigación se puede interpretar que el sentido de responsabilidad en función de los alcances en las sesiones de intervención configura un aspecto negativo de la experiencia con el TEA. Así, al no lograr algún objetivo en los planes de intervención, los participantes pueden sentir emociones negativas como tristeza, frustración, e incluso se pueden reprimir las emociones (24, 25), lo cual encuadra las dificultades personales y emocionales en la experiencia con el TEA.

24)M14/10:56: *“No conocía nada del autismo. Lloré, pero me acuerdo muy bien de la doctora que me dijo que, si necesitaba algún medicamento, alguna cosa para poder llevar esto y yo le dije “no, (nombre de la hija) necesita una mamá sana, no una mamá que está ausente” y ahí nos pusimos a trabajar, fue trabajar para salir adelante”.*

25)M10/13:24: *“[En el TEA] ...asume, uno asume, ya, es lo que me tocó vivir, hay que patalear, seguir adelante... pero uno se sienta a pensar en que si yo soy mamá de un hijo con TEA yo tengo que estar bien para que esté mi hijo, el pensamiento es todo lo contrario, no importa como yo esté, pero que esté bien mi hijo”.*

El uso sistemático de las palabras que denotan movimiento hacia adelante en un camino también da cuenta de una valoración positiva de la experiencia con el TEA. Esto posiciona a los participantes como entes activos en esta mejora, lo cual les permite expresar emociones positivas como orgullo, en compañía, (26, 27) o en soledad (28).

26)M16/15:57: *“Después me sugirieron acompañar esa estimulación con una escuela para niños con discapacidad y así fuimos avanzando”.*

27)M9/115 *“¿Tiene autismo? No me importa. Está vivo. Lo tengo aquí, conmigo. Otro reto. Bueno. Otro reto. Avancemos.”*

28)M12/11:36:00: *“Eh... porque, bueno yo en ese momento, además, era mamá soltera... empecé a darme cuenta de que el padre de mi hijo, eh, también tenía autismo. Sentí como que empezó a distanciarse él, como que no podía enfrentar esa situación. A él lo vi más afectado. Entonces, sencillamente, yo seguí sola...”.*

Otro aspecto importante que se encuadra en esta metáfora es la toma de control de los hablantes cuando expresan su voluntad de hacerse responsables de las necesidades de sus hijos en la experiencia con el TEA (29 y 30). La perseverancia y el sentido de superación evidenciados en esta metáfora

denotan una evaluación positiva de la experiencia, dado que los participantes actúan progresivamente en la resolución de los problemas (31).

29)M16/15:57: *“Ya, como que uno en ese momento ya no tiene tiempo para pensar “no, no puede hacer no puedo hacer nada; qué voy a hacer con mi hijo, sino salir adelante nomás y enfocarme en eso”.*

30)Pr6/47:56 *“...porque tienes que apoyar desde la casa, tienes que hacerlo te guste o no te guste, con tiempo o sin tiempo, tienes que hacerlo. Si tú quieres que salga adelante, tienes que hacerlo”.*

31)M12/18:50: *“Eh, porque uno tiene preconcepciones y miedos de algo que en realidad no conoce... y generalmente pasa que, con el TEA, eh, hay mucha, hay muchos mitos y muchos estigmas sociales, entonces, tú no quieres que te toque eso, no quieres eso para tu hijo y cuando te toca, no hay reversa...”.*

Como se ha explicado en los apartados anteriores, el abordaje terapéutico en el TEA es un proceso complejo diseñado para solventar las necesidades particulares de las personas con TEA. En ese contexto, los participantes expresan un sentido de desorientación en la búsqueda de los especialistas apropiados para atender a sus hijos y de la compañía necesaria para recorrer el camino del TEA (32 y 33). Esta representación puede implicar socialmente una valoración negativa de la experiencia del TEA, pues la muestra como una

condición poco conocida y de difícil abordaje, lo cual puede aumentar el estigma asociado a ésta.

32)M23/46:44: *“No pues ahí ha sido como un ir y venir pues yo creo que nosotros estamos aprendiendo con ellos [los especialistas en salud mental] y ellos con nosotros”.*

33)M22/10:45: *“Por ejemplo, para mí [el TEA] es un laberinto, porque yo sé cómo empecé, pero he recorrido tanto que no sé por dónde voy a salir”.*

La heterogeneidad de la condición se asocia también con desplazamientos en un camino. Una persona con TEA puede evolucionar o involucionar en su desarrollo físico y cognitivo de manera inesperada, por lo cual los padres ejecutan un monitoreo constante (34). Esto implica, además, una alteración en el desarrollo regular de la vida de los padres, (35) y al no conocer la condición, se experimenta un sentido de desorientación (36).

34)M5/L5 *“...cada punta [del erizo] está destinada a estar pendiente de cada avance y retroceso”.*

35)M5/L18 *“...tuve que dejar de trabajar porque si no mi hijo no iba a poder avanzar”.*

36)M12/11:52: *“[la psiquiatra] nos recomendó que le diéramos un año de terapia dura al (nombre del hijo), y hacer la reevaluación, porque ese diagnóstico quedó abierto... Ahora, por más que yo igual tenía la idea,*

¿cierto?, yo sabía que íbamos a eso [al TEA] un poco, pero igual uno queda, así como... Igual uno siente que no sabe dónde está parado, digamos”.

El seguimiento terapéutico al que se alude en las expresiones metafóricas denota, una vez más, el rol activo permanente que ejercen los participantes en el desarrollo integral de sus hijos e hijas. Si bien esto es una muestra del empoderamiento otorgado a ellos en esta metáfora, también implica un cansancio físico y emocional (37 y 38). De allí que la representación del TEA como un fenómeno que agota y causa de frustración puede reforzar los estereotipos negativos en torno a la condición.

37)M13/2:25: “...Eh, y ahí fue, para mí fue muy difícil porque yo veía que todos los niños avanzaban y (nombre del/la hijo/a), no”.

38)“M16/18:32: “Porque yo me dejé de lado. Tuve que ir a terapia psicológica, a psiquiatra, tomar sertralina para poder dormir todos los días porque estaba agotada...”

Metáfora vehículo “EL TEA ES UN CAMINO”

El camino con el que se conceptualiza metafóricamente el autismo inicia con la confirmación del diagnóstico de TEA (39, 40, 41). Esta metáfora revela también un sentido de desilusión, pues, como en (42), los participantes no

siempre tienen el control en el camino que se metaforiza, lo cual le resta el empoderamiento exaltado en la metáfora anterior. De esta manera se destacan las diversas dificultades que se asocian al TEA y expresan una valoración negativa de la experiencia con el diagnóstico.

39)M8/L65: *“El neurólogo en Coyhaique que nunca tuvo espacio en su agenda para atender a mi hijo y/o cuando la tenía la hora me la suspendían porque él se encontraba con vacaciones o con licencias médicas. Lo mismo me paso con la psiquiatra infantil, desde que comencé este camino [en el TEA] no la he podido conocer, por el mismo causal licencias médicas”.*

40)M9/L10: *“Ok. Bueno. Tiene autismo. ¿Y ahora qué hacemos? ¿Cuál es el camino a seguir? No tuve duelo realmente”.*

41)M11/28:14: *“Sí, pero al principio como que, claro, entendíamos como la generalidad no más, pero, así como lo específico no, no, no, en el camino [del TEA] después lo fuimos entendiendo, y, y yo creo que yo hasta el día de hoy lo entiendo mejor que mi esposo.*

42)M22/10:45:00: *“Porque hay veces que estoy con todo el bunch, con toda la esperanza y de repente pasa algo y... no se va a cumplir esta expectativa. Lo que siempre nos dicen que no tengamos tan altas las expectativas, el camino es difícil, largo, lento...”.*

La representación del TEA como un *CAMINO* implica que debe entenderse como un recorrido en constante movimiento. Así, esta metáfora encuadra las habilidades y capacidades que las personas con TEA pueden desarrollar con el tiempo, lo cual refleja una perspectiva dinámica en el diagnóstico. Esta narrativa metafórica ofrece una valoración positiva de la condición, ya que promueve las nociones de cambio y de mejora, hecho que es alentador tanto para las personas con TEA como para su contexto familiar y educativo.

Metáfora vehículo *EL DIAGNÓSTICO DE TEA ES UN LUGAR DE DESTINO*

En las metáforas anteriores se puntualizó que la confirmación del diagnóstico constituye el punto de inicio del camino que se recorre en la metáfora de *VIAJE*. No obstante, se pudo evidenciar también que el diagnóstico de TEA, además, se conceptualiza como un “destino” en términos de arribar a éste como un lugar de llegada. Es decir, la búsqueda de información y el periodo de sospecha en el que los padres evidencian una alteración en el desarrollo de sus hijos son etapas que se recorren previamente al recorrido del “viaje” que metaforiza el TEA (43, 44).

43)M8/L48 “...todo a través de informes respaldados de los trabajos que realizaron por casi dos semanas con mi hijo para llegar al diagnóstico: TEA moderado”.

44)P19/10:24:00 *“Lo diagnosticó: “tiene estas características” y por qué esas características, neurológico, físico, psicológico primero, y después nos llevó a un síndrome de asperger, pero muy lentamente”.*

45)M20/14:25: *“Pero ya ahí había algunos rasgos que decían que sí podían ir para allá [al diagnóstico de TEA], pero que todavía no tenían la certeza. Ya, dijimos nosotros eran dos sesiones y todavía no pasaba nada”.*

La conceptualización del diagnóstico de TEA como un destino puede reforzar la noción de desorientación descrita anteriormente en la metáfora *LAS MEJORAS EN EL TEA SON MOVIMIENTOS HACIA ADELANTE*, ya que implica la conjugación de diversos criterios clínicos emitidos por diversos especialistas en salud mental. En algunos casos se expresa un sentido de desconocimiento que puede alargar la incertidumbre experimentada por los padres al no conocer el diagnóstico de sus hijos e hijas y, en consecuencia, desconocer la forma de ayudarles (45).

Metáfora vehículo *LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL TEA ES UN DESTINO*

En el marco de la resignificación en la metáfora sistemática, se observó un cambio de tópico en uno de los elementos ontológicos que configuran la metáfora de *VIAJE*. El destino al que se alude en términos del final de un recorrido (punto de llegada) corresponde a la inclusión en el ámbito educativo

chileno. Por ello, una participante, quien es madre de un hijo con TEA y a su vez es profesora, menciona este proceso de inclusión como un destino al que se debe “llegar”.

Esta representación puede llevar a una valoración negativa de la experiencia con el TEA. Por un lado, involucra un sentido de desesperanza en materia de la inclusión educativa que tanto se ha exigido desde las distintas esferas sociales (46). Por otro lado, denota también un sentimiento de frustración de los participantes al no materializarse la inclusión en los distintos ámbitos educativos de los estudiantes con TEA (47). De manera contrastante a lo anterior, también se evidencia el sentido de empoderamiento al expresar la voluntad tomar acciones concretas en la resolución de los problemas relacionados con la inclusión educativa (48).

46)Pr6/46:02: *“Yo creo que no... porque no estamos en esa sintonía como sociedad nosotros, nos falta mucho [camino]. Ojalá que algún día lleguemos [a la inclusión educativa], pero, por ejemplo, las profesoras que yo, eh, yo trabajo en una escuela de lenguaje, se supone que tu no atiendes niños TEA, pero sí llegan TEA y nadie se preocupa más allá... y, cuando entra uno, ‘ojalá que se vaya rápido’, ¿me entiendes?, entonces, no... yo creo que no se está cumpliendo”.*

47)Pr6/51:18: *“Eh, es que tengo como, eh, tengo como una, como una frustración con el sistema educativo. Yo sé que yo trabajo con niños,*

pero me gustaría que llegara el día en que, en que los colegios funcionaran con, con otras premisas... Porque para mí es una burrada eso que hacen de medir la velocidad lectora... Espero que algún día se lleque allá [a la inclusión educativa] y por eso también estoy agradecida”.

48)Pr6/49:58:00 “...quiero trabajar en integración, ahora, con TEA, por lo mismo, para tratar de ir hacia allá, a ese cambio”.

Es importante resaltar que esta metáfora expone algunos aspectos contextuales que configuran la representación del TEA: por un lado, las exigencias que se han hecho como sociedad en el marco de la inclusión educativa de estudiantes con TEA en Chile y, por otro, la fuerza de voluntad que caracteriza a las madres, padres y profesores de personas con TEA y que los lleva a continuar realizando las exigencias pertinentes para que se logre una inclusión plena que satisfaga las necesidades de las personas autistas en Chile. Así, estos aspectos contextuales que experimentan los participantes configuran la metáfora con la que se conceptualiza el TEA.

Metáfora vehículo *LAS DIFICULTADES EN EL TEA SON OBSTÁCULOS*

En esta metáfora vehículo las dificultades relacionadas con la intervención psicopedagógica de las personas con TEA se conceptualizan como “obstáculos”. Por ello, la experiencia de los participantes de esta investigación

con respecto a las dificultades y/o alteraciones de índole cognitivo, sensoriomotor y social de las personas con autismo se configuran como “barreras” que se encuentran en un camino (49, 50). Esta representación metafórica ofrece una valoración poco favorable del TEA puesto que lo ilustra como un elemento negativo que perjudica a la persona autista y a su entorno. Lo anterior puede intensificar la imagen estigmatizada de las personas con TEA en términos de la imposibilidad de logros en el aprendizaje y en el abordaje terapéutico.

49)Pr6/45:12: “[El TEA] *Es una barrera para mí, porque lo veo como una barrera, porque, porque es algo que impide, eh, que los, que los niños puedan llegar, eh, una, una comunicación efectiva, en algunas ocasiones. Eh, es que vuelvo a la palabra, es una barrera”.*

50)M13/ 9:58: “[El TEA] *es así como una barrera, como barrera, como un, como un, como, como, es como tener los sentidos un poco tapados, eso, eso lo que yo sentía”.*

El encuadre de esta metáfora vehículo, además puede ofrecer una visión poco alentadora de la experiencia de los participantes con el TEA, dado que ilustra la condición como un obstáculo que dificulta el camino de las personas diagnosticadas. De allí que la “barrera” esté asociada a las dificultades en la

comunicación, la comprensión social o la adaptación sensorial, contribuyendo a perpetuar las dificultades que se experimentan en la condición.

Metáfora vehículo *LAS RESPONSABILIDADES EN EL TEA SON CARGAS*

Las distintas exigencias que implica ser responsable de una persona con TEA, sea como estudiante o como hijo o hija, suponen un desgaste tanto emocional como físico. En ese contexto, algunas metáforas dan cuenta de cómo esa realidad se representa como una carga que los participantes deben llevar. Por un lado, la actitud indiferente de algunos especialistas en el ámbito clínico y educativo (51) y, por otro, los quehaceres domésticos en el hogar (52).

51)M13/30:50 *“Sabe lo que piensan los profesores, cómo se expresan los fonoaudiólogos, entonces, toda esa carga negativa es la que finalmente más pesa, yo le decía a mi esposo ‘quizás yo no estaría tan angustiada si no fuera profesora’.”*

52)P18/14:58 *“Sí, sí. Ella [la mamá]... se preocupa de los niños durante la mañana, después de almuerzo, almuerzan... Eh, yo... cuando llego a la casa... les doy comida a ambos, y ya después espero un rato pa ir a buscar a la mamá, y después ya comenzar la vida normal. Pero en general los atendemos los dos, no... no... La carga no va... porque no se puede. La carga la atendemos los dos...”*

Tópico: Persona con TEA

En lo concerniente a la representación metafórica de los hijos e hijas y estudiantes de los participantes entrevistados, se muestran a continuación las metáforas vehículo utilizadas para representar del tópico “Persona con TEA”. En ese contexto, “persona” se define como “individuo de la especie humana” (Real Academia Española, 2023), por lo cual en esta investigación se destaca la condición humana como sujeto sintiente y como sujeto de derecho por sobre cualquier condición o situación de discapacidad que posea.

Por otra parte, este tópico constituyó uno de los aspectos más sensibles en las entrevistas a los participantes, dado que sus hijos/hijas o estudiantes constituyen el núcleo de su experiencia con el TEA. De allí que, en algunas ocasiones, los entrevistados mostraran signos notorios de tristeza, melancolía e incluso desesperanza. Por otro lado, los participantes aludieron a una multiplicidad de experiencias con su entorno físico, social y cultural para representar la variabilidad conductual que caracteriza a las personas en el espectro.

Así, en el análisis se codificaron 13 categorías que aluden, entre otras cosas, a la heterogeneidad del TEA en términos de las características particulares de las personas con autismo. La tabla 5 resume las categorías codificadas para este tópico. De esta manera, dicha variabilidad se considera un aspecto contextual determinante en la representación de las personas con

TEA. Al respecto, los expertos señalan que “la heterogeneidad de expresión (de los rasgos autistas) hace que sea muy común la variabilidad de manifestación conductual, ya que las características y necesidades pueden ser muy diferentes de un niño a otro, aun compartiendo el mismo diagnóstico médico” (D’Angiola, 2012, p. 87).

Tabla 5

Categorías para el tópico Persona con TEA.

Nº	Categoría	Metáforas vehículo
1	Mundo	P18:10:11 “...del no saber, de la persona que supuestamente <u>está en su propio mundo...</u> ”
2	Cáscara de huevo	Pr 4/21:36 “como si tuviéramos como un, como <u>una cascarita de huevo</u> , como que hay que tenerla con mucho cuidadito, como que si no algo se va a quebrar y va a quedar la escoba”.
3	Esponja	Pr2/L25 “Son <u>una esponjita que absorbe todos los estímulos del medio</u> ”.
4	Árbol de pascua	Pr5/43:35 “Porque ellos son <u>brillantes y son luces se van encendiendo</u> ”.
5	Instrumento musical	P24/20:57 “yo lo asociaría con <u>un instrumento musical</u> por ejemplo podría ser como <u>un piano, un violín</u> porque esos <u>instrumentos</u> donde quizás tú <u>quisieras tocarlo o saber manejarlo</u> por lo menos para los que <u>no somos músicos</u> y sientes como que esa curiosidad por saber <u>cómo se toca, cómo, cómo podrían entonar una música</u> ”.

6	Ser de luz	M2/L8 “ <u>Un pequeño ser de luz</u> porque es <u>verdadero</u> , no tiene doble estándar, no está contaminado por la sociedad y por el mundo”.
7	Caja de sorpresas	M22/34:40 “... de forma muy difícil bueno en el caso de (mi hijo) es una <u>caja sorpresa</u> ”.
8	Seres místicos	M5/L47 “Con fuerza no más pues, dije yo. bueno si Dios le manda estos <u>ángeles</u> a alguien es porque sabe que yo iba a poder sobrellevar esto”.
9	Florero	M23/28:36 “Bueno, (nombre de la hija) es como <u>un florero</u> poh. Es como <u>un florero</u> en el sentido de que (nombre de la hija) <u>es el centro</u> de todos nosotros. Sí. Es como el centro de todos nosotros y si ella quiere hablar dentro de lo que se le entiende...”
10	Casillero	M10/17:48 “...es que ni siquiera lo puedo <u>encasillar</u> en algo...”.
11	Contraposición de fuerzas	M1/L8 “...el cual debe <u>enfrentarse</u> a muchas aventuras...”
12	Animales	P18/24:37 “(nombre del hijo) es como un <u>cachorro</u> , él está siempre feliz”.
13	Dispositivos tecnológicos	M20/2:58 “Pero es, si lo si lo llevamos a la <u>tecnología</u> , es como un <u>sistema operativo diferente</u> , una cosa así vendría siendo como el <u>iPhone versus el Android</u> ...”.

Nota. Se muestran las categorías codificadas para el tópico “Persona con TEA”.

Categoría Dispositivos Tecnológicos

La experiencia de los participantes con la tecnología y el manejo de ciertos aparatos tecnológicos sirvió de puente para la representación de la persona TEA en términos de características y funciones específicas que pueden

ser mejoradas y optimizadas. Esta representación ofrece una visión tanto positiva como negativa. Por un lado, se exponen las habilidades específicas que poseen las personas con TEA para el desarrollo de determinadas tareas y, por otro, se deshumaniza la condición, pues se sugiere que las personas autistas necesitan “actualizaciones”, o “arreglos”, lo cual puede contribuir a la estigmatización de la neurodivergencia. La tabla 6 muestra las diversas metáforas vehículo propuestas para esta categoría.

Tabla 6

Metáfora sistemática para la categoría “Dispositivo tecnológico”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo	Palabra (s)/frases vehículo
LA PERSONA CON TEA ES UN DISPOSITIVO TECNOLÓGICO	EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN COGNITIVA Y SENSORIAL EN LAS PERSONAS CON TEA ES UN SISTEMA OPERATIVO	P19/7:13 “Sí, yo puedo decir que los <u>sensores tecnológicos</u> de mi hijo están muy finamente regulados y cualquier sensación es debidamente percibida como un olor, un aroma, una sensación”.
		M20/2:58 “Pero es, si lo... si lo llevamos a la <u>tecnología</u> , es como un <u>sistema operativo</u> diferente, una cosa así vendría siendo como el <u>iPhone</u> versus el <u>Android</u> que somos nosotros es difícil de entenderlo, pero cuando uno lo logra entender y manejar anda superbién”.

LA PERSONA CON AUTISMO ES UN IPHONE	M20/24:48 <i>“en cambio el <u>iPhone</u> necesita más tiempo tiene un <u>sistema operativo</u> diferente que hay que entender”.</i>
--	---

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Dispositivo tecnológico” para el tópico “Persona con TEA”.

Metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN DISPOSITIVO TECNOLÓGICO*

Esta metáfora sistemática encuadra las particularidades que poseen las personas con autismo al procesar la información que reciben, tanto a nivel cognitivo, como a nivel sensoriomotor (53). Lo anterior obedece a que las personas dentro del espectro autista responden de manera distinta a los estímulos del ambiente, mostrando diversos niveles de sensibilidad de procesamiento sensorial. Se suele hablar de hipersensibilidad cuando son sensibles en extremo o hiposensibilidad cuando son poco sensibles ante distintos tipos de entradas sensoriales (Alonso & Alonso, 2022, p. 41).

53)P19/7:13 *“Sí, yo puedo decir que los sensores tecnológicos de mi hijo están muy finamente regulados y cualquier sensación es debidamente percibida como un olor, un aroma, una sensación”.*

Esta representación particular refleja un aspecto mecanicista del TEA al simplificar las complejidades en torno al procesamiento sensorial y cognitivo a unos “sensores tecnológicos”. Esta visión puede afectar las expectativas que

poseen las madres y padres y profesores en torno a la capacidad de respuesta y la autonomía de las personas autistas. Se puede inferir que esos “sensores tecnológicos” pueden ofrecer respuestas inmediatas y predecibles y reflejan la hipersensibilidad de algunas personas con TEA.

Metáfora vehículo *LA PERSONA CON TEA ES UN IPHONE*

En esta categoría también se alude a la forma cómo las personas con autismo procesan la información en el cerebro y a través de los sentidos, y se vincula con la experiencia en el uso de teléfonos inteligentes. Se encuadra en esta metáfora las bondades de una marca específica (iPhone) en contraste con las cualidades de otro sistema operativo (Android). El manejo de ambos aparatos sirvió de encuadre para representar las características superiores de algunas personas con autismo en términos de procesamiento de información: memoria, cognición, resolución de problemas, etc.

Las metáforas analizadas dan cuenta de cómo los participantes visualizan las particularidades que poseen sus hijos e hijas al ejecutar tareas, en términos del sistema operativo de un teléfono inteligente. De esta manera se sugiere que, para interactuar con una persona con TEA, se deben poseer ciertas habilidades específicas (“*No todos pueden usar [un] iPhone*”). Es decir, la interacción con una persona con autismo está reservada solo para aquellos con conocimientos o habilidades específicas (54).

Esta representación particular puede fomentar una visión excluyente y tecnicista de la condición en el entorno social externo a los participantes de la investigación, contrario a lo que por tantos años se ha reclamado en torno al autismo: la inclusión. Asimismo, el hablante proyecta una imagen estereotipada del autismo (55, 56) al realizar una comparación implícita de la forma en la que las personas neurotípicas procesan la información (*“predecible”*) y el procesamiento de la persona con TEA (*“necesita más tiempo”*), lo cual puede reforzar los estereotipos vinculados a la velocidad del aprendizaje de las personas autistas. No obstante, también se resalta la satisfacción que se alcanza cuando se logra interactuar con una persona con TEA, y se evalúa positivamente a través de la frase *“es una maravilla”*.

54)M20/2:58 *“Pero es, si lo... si lo llevamos a la tecnología, es como un sistema operativo diferente, una cosa así vendría siendo como el iPhone versus el Android que somos nosotros es difícil de entenderlo, pero cuando uno lo logra entender y manejar anda superbién”*.

55)M20/2:58 *“Lo que no sé si sirve el ejemplo anterior del iPhone y el... porque el Android somos todos nosotros que... que trabajábamos de la misma forma que si yo somos muy predecibles”*.

56)M20/24:48 *“en cambio el iPhone necesita más tiempo tiene un sistema operativo diferente que hay que entender. No todos pueden usar iPhone. Es diferente porque tiene otras funciones, es más, no sé si sí, es más*

complejo en alguna parte de poder entenderlo, pero cuando ya se logra manejar el iPhone es una maravilla”.

Así, la representación de la persona con autismo como un iPhone sugiere que comprender e interactuar con una persona autista es una tarea difícil para la sociedad en general. No obstante, aunque estas metáforas provienen de la experiencia de los participantes en torno al TEA, esta visión podría reforzar, en personas ajenas al autismo, el estereotipo estigmatizante de que las personas con TEA son inaccesibles o requieren un esfuerzo excepcional para ser comprendidas. En consecuencia, podría contribuir a perpetuar las barreras en la integración social y educativa.

Metáfora vehículo *BUSCAR RELACIONARSE CON UNA PERSONA CON TEA ES UNA CONEXIÓN TECNOLÓGICA*

La dificultad para la interacción social en las personas con autismo también es una característica nuclear en el diagnóstico. De allí que, sobre todo los niños, muestren inconvenientes para iniciar o mantener una relación con otros, al no interactuar normalmente y al mostrarse ensimismados en un mundo interior (Alonso & Alonso, 2022). Así, las personas con TEA que desarrollan lenguaje, en su mayoría Nivel 1, se caracterizan por tener deficiencias en la interacción social, a pesar de conocer los aspectos lingüísticos.

Al respecto, los investigadores señalan que aquellos que padecen un autismo muy leve tendrán que vivir con una discapacidad de cierta relevancia en el desarrollo de su vida en comunidad debido a los déficits en las áreas de comunicación y sociabilidad (Tallis, 2012; Alonso & Alonso, 2022).

En ese sentido, el encuadre de las metáforas vehículo muestra cómo se vincula, de manera simplificada, la interacción con una persona autista con una “conexión” en términos de funcionamiento de un aparato electrónico. Es decir, las personas con autismo se representan como elementos electrónicos (57, 58) en el que, una vez más, se requieren conocimientos especializados para comprenderlos e interactuar con ellos.

57)P19/16:47 *“Hay que buscar la forma, el método de llegar, de buscarlo y encontrarlo, y poder manejarlo y conectarse con ellos”.*

58)M16/17:26 *“pero con (nombre del hijo) sí quedé sorprendida porque ¿cómo va a ser autista si hace tanto show en el colegio? Yo me imaginaba el autismo como alguien más desconectado de la realidad”.*

Esta metáfora particular da cuenta de la importancia de comprender las relaciones sociales y emocionales de las personas autistas, pues viene de un círculo cercano a ellas. Sin embargo, en el ámbito social, cualquier respuesta inapropiada en dicha interacción social o muestra de sus emociones puede entenderse como un “desperfecto” en su configuración, lo cual puede reforzar una visión deshumanizante de la condición. Además, esta representación puede

influir en la percepción de reciprocidad emocional y la conexión humana, los cuales son aspectos críticos en el diagnóstico y en el apoyo que se requiere en la condición.

Categoría contraposición de fuerzas

Como se ha señalada a lo largo de este informe, las personas con autismo presentan diversas necesidades de apoyo para mitigar las dificultades de comunicación, de alteración sensorial, de interacción social, etc. Así, en esta categoría, por un lado, se resalta la heroicidad de las personas TEA al mostrar las mejoras resultantes de las intervenciones terapéuticas en su desarrollo psicomotor y psicosocial, lo cual puede ser motivador y admirable. Sin embargo, por otro, se configura la experiencia con la persona autista como un escenario bélico. La tabla 7 ilustra la metáfora sistemática propuesta para esta categoría.

Tabla 7

Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
	P18/16:40 <i>“Pero, mmm, entenderlo que <u>él</u> es un luchador, él carecía de ciertas habilidades para estar con</i>

LA PERSONA TEA ES UN
LUCHADOR/GUERRERO

*sus pares, y las desarrolló a punta
de esfuerzo”.*

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Contraposición de fuerzas” para el tópico “Persona con TEA”.

Los esfuerzos individuales que realiza una persona autista para desarrollar habilidades sociales e interactuar con sus pares se vinculan a los que ejecuta un “luchador” en un escenario bélico, lo cual le atribuye, de acuerdo con la propuesta de dinámica de fuerzas de Talmy (2000), el rol de agonista con tendencia al movimiento. En ese contexto, el resultado de la interacción de fuerzas es el éxito (59). Esta representación refleja a una persona empoderada en términos de Semino (2017), que ejerce una agencia para el logro de un objetivo (60).

59)P18/16:40 *“Pero, mmm, entenderlo que él es un luchador, él carecía de ciertas habilidades para estar con sus pares, y las desarrolló a punta de esfuerzo, y creo su grupo de amigos, de amigas, con las que se junta, etc.”.*

60)M11/31:43 *“Eh, a (nombre del hijo) yo lo veo muy guerrero. Sí, porque... Si viene él de repente de me escucha, eh, tiene mucho vínculo conmigo, pero él cuando toma una decisión, él no la termina hasta que... hasta que logra conseguir las cosas, entonces en ese sentido lo veo así”.*

Por otra parte, esta representación puede reforzar la idea de que experimentar el autismo es vivir expuesto a un contexto estresante, lo cual puede afectar la forma cómo se representa la experiencia con el TEA y perpetuar una idea contraria a la inclusión y a la tolerancia hacia la neurodivergencia. Así, al conceptualizar a la persona autista como un “guerrero” se le atribuye una carga emocional que puede resultar abrumadora, ya que supone que deben constantemente superar dificultades, imponiendo una narrativa de resistencia.

Finalmente, la conceptualización de las personas con TEA como “luchadores” puede generar expectativas erradas en la sociedad. Es decir, pueden originarse expectativas de que las personas con TEA deban salir siempre victoriosas, y esto puede generar una glorificación de esa lucha, invisibilizando las necesidades reales y constantes que requieren. Así, la expresión de esas necesidades puede verse como un fallo o como un signo de debilidad, aludiendo a una narrativa en la que el desafío es la norma, que puede ser abrumadora y extenuante para las personas con TEA y su entorno cercano.

Categoría Instrumento Musical

No todas las personas tienen las habilidades necesarias para tocar adecuadamente un instrumento musical. Para lograrlo, es indispensable adquirir

conocimientos, recibir entrenamiento y practicar de forma constante. Esta experiencia se traspasa a la conceptualización de la persona con TEA al vincularla con un instrumento musical, como se muestra en la Tabla 8. En ese sentido, el abordaje y comprensión de la condición es equivalente a aprender a tocar un instrumento musical.

Tabla 8

Metáfora sistemática para la categoría “Instrumento musical”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
LA PERSONA TEA ES UN INSTRUMENTO MUSICAL	P24/20:57 “...yo lo asociaría con <u>un instrumento musical</u> por ejemplo podría ser como <u>un piano, un violín</u> porque esos <u>instrumentos</u> donde quizás tú <u>quisieras tocarlo o saber manejarlo</u> , por lo menos para los que <u>no somos músicos...</u> ”
LA PERSONA CON TEA ES UN PIANO	P24/21:57 “...siento que el niño también es, hace para el niño TEA <u>es como un piano</u> porque es un niño que cuando a ti te dicen “oh Mira él tiene TEA” ya Tú lo ves como con otra otra perspectiva no lo ves como un niño normal como ese niño que <u>no sé cómo tocarlo en cuestión del piano...</u> ”

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Instrumento musical” para el tópico “Persona con TEA”.

Metáfora sistemática “LA PERSONA TEA ES UN INSTRUMENTO MUSICAL”

Los enunciados analizados dan cuenta no solo de la incapacidad para ejecutar un instrumento musical, sino también del deseo de poder tocarlo de manera adecuada (61). En esa dinámica, el encuadre que se realiza corresponde al desconocimiento para abordar a una persona TEA de manera adecuada y evitar episodios de rechazo o desregulación con la incapacidad de ejecutar un instrumento musical (62). Asimismo, el deseo de capacitarse en el abordaje de personas con TEA equivale al deseo de adquirir conocimientos y prácticas para ejecutar un instrumento musical (63).

61)P24/20:57 “yo lo asociaría con un instrumento musical por ejemplo podría ser como un piano, un violín porque esos instrumentos donde quizás tú quisieras tocarlo o saber manejarlo, por lo menos para los que no somos músicos y sientes como que esa curiosidad por saber cómo se toca cómo podrían entonar una música”.

62)P24/21:57 “...siento que el niño también es, hace para el niño TEA es como un piano porque es un niño que cuando a ti te dicen “oh Mira, él tiene TEA” ya Tú lo ves como con otra perspectiva no lo ves como un niño normal como ese niño que no sé cómo tocarlo en cuestión del

piano que necesito de alguien como papá o mamá que me diga "Mira me lo puedo acercar, lo puedo lo puedo hablar le puedo puede jugar".

63)P24/22:57 "...entonces con el niño también podría ser eso. Si yo no le pregunto a mamá o no me da los tips que pudiera tener ese niño quizás la forma cómo yo lo aborde no me va a salir la melodía que yo quiero no voy a querer jugar conmigo entonces me voy a frustrar yo OK Yo quisiera ser el músico para o el artista que quiere tocar ese piano pero no sé cómo..."

En el ámbito social, esta metáfora particular de las personas con TEA podría dar lugar a implicaciones negativas de la apreciación que se tiene de la condición. Al igual que en la metáfora del iPhone, esta categoría sugiere que quienes pueden interactuar y establecer una conexión emocional con una persona autista son aquellos que poseen habilidades específicas, en este caso, para ejecutar adecuadamente un instrumento musical. En ese sentido, la metáfora podría ofrecer una visión deshumanizada y mecanicista de la condición, hecho que puede reforzar la idea de que las personas autistas son difíciles de entender o manejar social y afectivamente.

Asimismo, el enunciado "...la forma cómo yo lo aborde no me va a salir la melodía que yo quiero... entonces me voy a frustrar... Yo quisiera ser el músico o el artista que quiere tocar ese piano, pero no sé cómo...", da cuenta de que

cualquier fallo recae sobre quien intenta interactuar con la persona con TEA. Es decir, los “errores” en la ejecución del instrumento musical se atribuyen al padre/madre/profesor, metaforizado como el “músico” y, en consecuencia, genera frustración.

Además, de esta conceptualización se puede interpretar que los padres de persona con TEA llevan una carga importante al ser, como “músicos”, los responsables de ejecutar apropiadamente el “instrumento”, pues lo contrario sería concebido como fallas en la crianza y en el abordaje de la condición.

Categoría Animales

La heterogeneidad que caracteriza a las personas en el espectro autista se representó a través de metáforas vehículo relacionadas con animales, los cuales se muestran en la Tabla 9. Además, en esta categoría se resaltan aspectos relevantes de las características de las personas con TEA: la diversidad que existe en el espectro, la ingenuidad, la calidez de su personalidad, los cambios conductuales, etc. Resulta entonces interesante conocer cómo, a través de experiencias y conocimientos compartidos relacionados con los animales, los participantes representaron a sus hijos/hijas y estudiantes.

Tabla 9

Metáfora sistemática para la categoría “Animales”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
LA PERSONAS CON TEA SON ANIMALES	M14/20:54 “ <u>Una mariposa</u> ”. Puedes transformarlo, está en tus manos, también pasa por procesos que puede ser un <u>gusano</u> hasta llegar a <u>volar</u> con sus <u>propias alas</u> ”.
	M16/22:06: “A (nombre de la hija), definitivamente a <u>un mono, un animal</u> porque <u>no se queda quieta nunca</u> , es <u>desesperante</u> ”.
	P19/ 15:53: “Un <u>koala</u> , un ser muy tranquilo, muy pasivo y cariñoso, que dan <u>ganas de abrazar</u> ”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Animales” para el tópico “Persona con TEA”.

Metáfora sistemática “LAS PERSONAS CON TEA SON ANIMALES”

Esta metáfora encuadra las diversas particularidades de las personas con TEA en términos de los aprendizajes que pueden llegar a alcanzar, y la heterogeneidad que caracteriza la condición. De igual manera se proyecta la carencia de malicia de algunas personas dentro del espectro. En ese contexto, la teoría de la mente, la cual ha servido para el diagnóstico, evaluación e intervención en el TEA, se define como “la habilidad que nos facilita el entender, realizar hipótesis y actuar ante el propio comportamiento y el de aquellos que nos rodea, mediante la aplicación de estados mentales: las emociones, los

presentimientos”, etc. (Rivera Reig, 2023). Es decir, la capacidad de reconocer que las otras personas tienen estados mentales distintos a los propios.

Metáfora vehículo *LA PERSONA CON TEA ES UN CACHORRO*

Dentro del espectro autista, aunado a la candidez que caracteriza a algunas personas, destaca la alegría y la simpatía que identifica a algunos individuos, sobre todo en la etapa de la infancia. En ese sentido, esta metáfora vehículo evoca sentimientos de empatía, afecto y ternura, facilitando una respuesta emocional positiva en quienes interactúan con personas dentro del espectro autista. Esta concepción, además, resalta la alegría (64, 65), simpatía y la espontaneidad que caracterizan a algunas personas autistas, y permite suavizar percepciones negativas y estereotipos sobre ellas, y fortalece los vínculos emocionales entre familiares y educadores.

64) P18/24:28: “... (nombre del hijo) *es como un... es como un cachorro, él está siempre feliz*”.

65) P18/24:37: “(nombre del hijo) *siempre está moviendo la cola, eh, siempre se ríe, se... Siempre tiene ganas de jugar, increíblemente, a pesar de ser TEA*”.

Por otra parte, esta metáfora también refleja la necesidad de guía, paciencia y un entorno seguro para el aprendizaje y desarrollo. Esto refuerza la importancia de un enfoque educativo y terapéutico adaptado y comprensivo (66,

67, 68). De allí que la representación de la persona con TEA como un cachorro, puede sensibilizar a la sociedad en cuanto al abordaje social, terapéutico y educativo de las personas con TEA.

66)Pr6/45:07: “Con un cachorrito de, porque encuentro yo que, por ejemplo, yo digo los niños que, que por la sala son unos pollitos”.

67)Pr6/45:07: “Todos son unos pollitos, porque están aprendiente y los niños con TEA igual, porque a lo mejor van a aprender de una forma distinta, pero van a aprender igual”.

68)Pr6/45:21: “Entonces, como un cachorrito, como cualquier cachorrito, animalito, así, que está aprendiendo.

Sin embargo, en contextos externos a los participantes, esta metáfora también puede representar a las personas con TEA como dependientes y necesitadas de constante supervisión. Como consecuencia, esta conceptualización podría llevar a actitudes paternalistas y a la posible subestimación de sus habilidades y autonomía. A su vez, esto puede constituir un obstáculo en los planes terapéuticos de intervención en los que se propone la plena autonomía de la persona con TEA como un objetivo a alcanzar.

Metáfora vehículo LA PERSONA CON TEA ES UN MONO

Las conductas disruptivas y la hiperactividad pueden estar presentes en una persona diagnosticada con TEA. Esta última se define como “conducta

caracterizada por un exceso de actividad” (Real Academia Española, 2023). Este concepto se expresó a través de metáforas vehículo relacionadas con aquellos animales que se caracterizan por ser intranquilos y que, por su condición no humana, carecen de la capacidad de autorregularse, como los “*monos*”. Así, al representar a la persona TEA como un “*mono*”, la participante encuadra aspectos vinculados a la hiperactividad de su hija, aludiendo únicamente a esta característica, y escondiendo otros aspectos como la picardía, la astucia y la agilidad que también poseen estos animales.

69)M16/20:51: “Yo lo asociaría [a su hija] con un mono, con unos monos porque son tan locos que van pa’allá pa’acá...”

70)M16/20:51: “El animal. Como la hiperactividad, como nada que ver, es como que hacen, hacen, hacen y no tienen conciencia de lo que están haciendo. En mi caso”.

71)M16/22:06: “A (nombre de la hija), definitivamente a un mono, un animal porque no se queda quieta nunca, es desesperante”.

Esta metáfora vehículo ofrece una percepción de las personas con TEA que pueden ser negativas en términos sociales. Por un lado, puede contribuir a la perpetuación del prototipo de que las personas autistas son intranquilas e hiperactivas y, por otro, puede generar temor al interactuar con ellas. Finalmente, al representarse a la persona con TEA como un animal inquieto,

refuerza la noción de cansancio expresada por los padres en categorías anteriores. De hecho, el enunciado “*es desesperante*” da cuenta del agotamiento y la impaciencia que afecta a algunos padres en situaciones asociadas a la hiperactividad de sus hijos e hijas.

Metáfora vehículo *LA PERSONA CON TEA ES UN OSO/PEREZOSO*

A diferencia de lo explicado en el apartado anterior, existen personas TEA cuyo comportamiento suele ser pasivo y carente de iniciativa para realizar tareas cotidianas y escolares. Si bien son individuos que pueden responder de distintas formas, en términos generales son tranquilos e impasibles. Esta característica se enmarca metafóricamente en animales cuyos movimientos son lentos como el “oso”, el “perezoso” y el “koala”.

El encuadre evidenciado en esta metáfora da cuenta de la ambigüedad en la conceptualización de la persona con TEA. Por un lado, se aprecia una valoración que se exalta la falta de iniciativa al solicitarle realizar alguna actividad doméstica (72, 73). Esta representación puede perpetuar socialmente el estereotipo asociado a la condición en términos de que no colaboran en el hogar, en la escuela ni en la sociedad, lo cual puede perjudicar la inclusión de personas dentro de la condición.

72)M16/22:06: “Y el (nombre del hijo), *no sé* (nombre del hijo) *es más extraño, más como... no sé... quizás un oso porque anda con flojera, y, otras veces “ya sí sí, yo lo voy a hacer” y después anda en su mundo”.*

73)M16/23:21: *“Con un perezoso... Es que no sé cómo definir a (nombre del hijo) metafóricamente. no tiene rutina, sino que anda como “Ayyy no quiero”, “Ya, pero levanta esto” “ya, Mamá, sí lo voy a levantar”. Entonces para mí es como un perezoso y de repente se sienta en el computador y empieza a investigar y se queda pegado”.*

74)P19/ 15:53: *“...él es muy tranquilo, yo diría que como un Koala puede ser”. Un koala, un ser muy tranquilo, muy pasivo y cariñoso, que dan ganas de abrazar”.*

Por otro lado, esta metáfora también da cuenta de la percepción positiva de los padres sobre sus hijos e hijas. Al igual que la metáfora de “cachorro”, este encuadre destaca su ternura y su simpatía (74). Esta visión puede contrarrestar los estigmas asociados a la interacción con personas con TEA y así contribuir a una mayor aceptación.

Metáfora vehículo LA PERSONA CON TEA ES UN BÚHO

Otro de los aspectos que se encuadra en las metáforas de animales son los relacionados con la inteligencia de la persona con TEA. Si bien desarrollan diversas habilidades intelectuales, musicales, artísticas, etc., persiste en ellos la dificultad de interpretar las claves sociales que permiten una adecuada interacción con pares (Tallis, 2012). El sentido connotativo de los búhos en

algunas culturas representa la sabiduría, la inteligencia, la intelectualidad y, curiosamente, suelen ser descritos como solitarios, nocturnos y vigilantes.

Estos aspectos fueron destacados por un participante en la representación metafórica de su hijo. De esta forma, el hablante encuadra la percepción aguda que poseen estos animales con la habilidad de introspección que posee su hijo (75 y 76) destacando su individualidad y su profundidad perceptiva.

75)P18/23:32: *“(nombre del hijo) es como el... Es como... es como el ser, es como el búho, es como el que siempre está atento, el que le gusta disfrutar de sus propias cosas...para los pares que no... no son de su círculo, él aparece como... como serio, como tímido, le cuesta mirar a los ojos, cuando lo saludan los vecinos mira hacia abajo y saluda”.*

76)P18/24:08: *“solo se abre al... a su círculo y a nosotros, donde ahí disfruta y se ríe y hace muchas cosas, pero es como... pasa como... él siendo el más serio, por eso como la figura como del búho”.*

La conceptualización de la persona con TEA como un búho ofrece diversas implicaciones la experiencia con ellas. La sabiduría y la percepción aguda que se destacan en esta representación pueden reforzar la idea de que las personas con TEA son seres extraordinarios y poseen una inteligencia superior a las personas neurotípicas. Así, se puede crear una imagen de admiración en

la sociedad, que contribuya a la inclusión social y educativa de las personas dentro del diagnóstico.

No obstante, en el ámbito social, representar la persona con TEA como un búho puede reforzar también la idea negativa de aislamiento y de individualidad al sugerir que las personas autistas son solitarias y “desconectadas” del mundo. Como consecuencia, se puede perpetuar el estigma asociado a la interacción social y educativa. Por último, al crear una imagen estereotipada de la persona con TEA en cuanto a sus niveles de inteligencia e intelectualidad puede contribuir a que la sociedad elabore un estereotipo del autismo, y que las personas autistas son iguales, ignorando la variabilidad y complejidad del TEA como un espectro.

Todo lo anterior se evidenció en el estudio desarrollado por Barbera & Fernández (2023) en el que se determinó que la mayoría de las series televisivas que buscan la visibilización de las personas con autismo “muestran un personaje con un perfil TEA muy específico que no es comparable al resto de realidades dentro del espectro, y se aleja de las realidades de otras personas autistas, así como de su entorno familiar y social” (p. 35).

Tópico: Madres y padres de personas con TEA

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos específicos de la investigación, se indagó acerca de la representación de los participantes del estudio. En primera instancia, se muestran los resultados para la representación

metafórica del tópico “Madres y padres” y posteriormente el tópico “Profesores de personas con TEA”.

Las metáforas vehículo identificadas en este tópico aluden a una diversidad de elementos en los cuales se enmarca la variedad de estrategias que utilizan las madres y los padres para atender a sus hijos, así como multiplicidad de roles y actividades que deben llevar a cabo en el contexto familiar. La Tabla 10 muestra las categorías y las metáforas vehículo identificadas.

Tabla 10

Categorías para el tópico Madre/Padre de persona con TEA.

Nº	Categoría	Metáforas vehículo
1	Contraposición de fuerzas	M3/L2 “... [en el TEA] <u>debes pararte, enfrentar, y continuar...</u> ”
2	Bruja	M10/15:26 “No, soy <u>una bruja buena</u> ”.
3	Entretenimiento	P24:22:46 “...pero yo siento que es porque como el <u>magó</u> no no tiene que ser rutinario tiene que impresionar a los niños cada vez que hace un <u>show</u> en esa forma yo digo que que yo soy un <u>magó...</u> ”
4	Naturaleza	M16/23:50 “No sé, como un <u>torbellino</u> . M23/37:49 “a mí de auto representa como un <u>gato</u> porque soy <u>cariñosa</u> soy <u>tierna</u> con ella hablando con mamá cierto soy <u>cariñosa</u> soy <u>tierna</u> soy <u>dócil</u> ”

5	Dispositivo electrónico	P19/16:04 “Sería como un <u>computador</u> . Que trata de <u>responder a todo</u> . Pero que también siente y piensa”.
5	Olla de presión	P24/9:08 “...hay como momentos donde uno de verdad que trata como que de que esa <u>olla de presión</u> no explote, pero contener todo...”
7	Muralla	M7/L3 “Ser padre de una persona con TEA es como <u>una gran muralla</u> porque no permite que nada <u>pasa a llevar a su hijo</u> ”.

Nota. Se muestran las categorías codificadas para el tópico “Madre/padre de personas con TEA”.

Categoría Contraposición de Fuerzas

En la categoría “Contraposición de fuerzas” se detallaron los aspectos fundamentales de la dinámica de fuerzas propuesto por Talmy (2000). En ese sentido, se vincula el rol de madre/padre con el que se ejerce en una lucha, en un enfrentamiento, lo cual los convierte en agonistas con tendencia al movimiento. La evidencia lingüística que sustenta lo anterior se encuentra en el uso de verbos como “luchar” conjugados en primera persona del singular y plural (“*lucho*”, “*luchan*”), y una adjetivación particular de éste (“*luchona*”) como se muestra en la Tabla 11. Los antagonistas son variados: la sociedad, el sistema social chileno, entre otros.

Tabla 11

Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN/A GUERRERO/A	M20/26:37 “Mamá <u>luchona</u> . Porque... [lucho] <i>Contra la discriminación, contra la segregación, contra la exclusión, contra la ignorancia, eh, contra la falta de respeto, no sé, con la falta de empatía</i> ”.
	M3/L2 “...a pesar de que se estés cansada, asustada y agobiada, debes pararte, <u>enfrentar</u> y continuar. <u>Callar tus emociones</u> , para <u>contener</u> las de quien te necesita más que nunca”....”.
	M11/33:09 “También... también como una... una mujer <u>guerrera</u> , porque no tan solo ha sido con (nombre del hijo) sino como... con mi hija”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Contraposición de fuerzas” para el tópico “Madre/padre de persona con TEA”.

Metáfora sistemática *SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA CON TEA ES SER UNA GUERRERA*

En esta metáfora sistemática se evidenció un patrón relativamente estable en el uso del verbo “enfrentar”, lo cual ocurrió análogamente en el análisis de los tópicos TEA y persona con TEA. Esto representa la tendencia al movimiento de los participantes en la dinámica de fuerzas, principalmente de las madres y padres en cuanto a la defensa de los derechos de sus hijos e hijas.

Así, los participantes se representan como agonistas con tendencia al movimiento en un contexto en el que, en este caso el antagonista no es el TEA, sino la sociedad y sus prejuicios. Esto, en términos de los cambios en la metáfora sistemática, corresponde a la resignificación, en la cual los hablantes utilizan las mismas metáforas para representar un tópico diferente al utilizado en la primera aparición de la metáfora en el discurso (Cameron y Maslen, 2010).

La metáfora de “guerrera/o” refleja aspectos positivos y admirables del rol de madres y padres de personas con autismo. Por ejemplo, se exalta una vez más la fuerza, la resistencia y la determinación que consideran necesarias para abordar las situaciones contextos sociales, educativos (77, 78), y emocionales (79, 80)

77)M20/26:37 “*Mamá luchona*, [Moderadora: *¿Por qué mamá luchona?*

¿Contra qué lucha?] *Porque lucho... Contra la discriminación, contra la*

segregación, contra la exclusión, contra la ignorancia, eh, contra la falta de respeto, no sé, contra la falta de empatía”.

78)M13/21:18 “Yo veo que hay que ser un poco, un poco guerrero, porque, porque en tu trabajo no están preparados para que tú de repente tengas que, no se poh, que enfrentar, porque esto, eh, esto, el TEA te hace, te sacude un poco, en el sentido que tú tienes días buenos, tienes días malos, necesitas recursos económicos, necesitas tiempo, de repente necesitas hacer cosas, no todo el mundo te va a entender, entonces, es como luchar contra el mundo un poco.

79)M3/L2“El TEA es como un grito en silencio porque a pesar de que se estés cansada, asustada y agobiada, debes pararte, enfrentar y continuar. Callar tus emociones, para contener las de quien te necesita más que nunca”.

80)M13/16:40 “Eh, [el papá de su hijo], él es como distinto a mí, porque, por ejemplo, si él me ve llorar, me dice “no, eso le hace mal al (nombre del hijo)”, me dice “que no te vea mal”, “tú tienes que estar bien” me dice, “si el (nombre del hijo) está bien, miremos el lado positivo... entonces, yo nunca lo he visto mal por esto, él es como así, como que ahí guerrero con su hijo”.

Esta narración metafórica subraya una vez más la percepción de adversidad y esfuerzo constante que configura el contexto del autismo. En ese

sentido, se alude a un sentido de superación ante ciertos contextos problemáticos y se exalta la voluntad de los participantes de proteger y defender los intereses de sus hijos e hijas. De allí que la sociedad se conceptualice como un enemigo al que hay que vencer al presentar barreras asociadas a la accesibilidad y a la inclusión.

Las implicaciones de esta conceptualización particular de las madres y los padres como “guerreras” y “guerreros” aportan ideas de la apreciación positiva que se tiene sobre su rol. Por un lado, desde una perspectiva con valoración positiva, se sugiere una vez más el concepto de empoderamiento expuesto por Semino (2017), en la cual se refuerza la noción de fortaleza y la resiliencia de los padres y se promueve un sentido de agencia y orgullo, reflejando una autoimagen positiva que puede inspirar a otros padres de personas neurodivergentes. Del mismo modo, visibilizar esas características positivas de los padres puede tributar a que se genere mayor empatía y comprensión social del esfuerzo continuo que implica cuidar y velar por los derechos de las personas autistas.

Contradictoriamente, esta conceptualización también puede reforzar imágenes negativas y estigmatizantes de las madres y padres de personas con autismo. En ese marco, se prolongan los conceptos de desgaste emocional y físico que genera la presión constante de fortaleza que se espera de ellos. Esto puede generar una disminución de su espacio personal para expresar sus

emociones, su vulnerabilidad, su agotamiento, y, como consecuencia, puede deteriorar su autocuidado. De esta manera también se configura una imagen poco realista sobre la capacidad de los padres de lidiar con las dificultades asociadas al autismo.

Categoría Entretenimiento

La entretención también emergió como dominio fuente para representar no solo la variedad de estrategias que las madres y padres deben conocer para regular a sus hijos, sino también para regularse a sí mismos. De allí que la entretención se vincule con la forma “estratégica” con la que se aborden situaciones difíciles y de descompensación. Lo anterior se refleja en el uso sistemático de palabras vehículo como “*magó*”, “*show*”, “*varita mágica*”, como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Metáfora sistemática para la categoría “Entretenimiento”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
<i>SER PADRE DE UNA PERSONA CON TEA</i> <i>ES SER UN MAGO</i>	P24/22:46 Yo diría que yo soy <u>un mago</u> porque, porque tengo que de verdad <u>usar mi varita mágica</u> para tratar de que en ese momento dar con lo que realmente (nombre del hijo) quiere y no es fácil”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Entretenimiento” para el tópico “Madre/padre de persona con TEA”.

Metáfora sistemática *SER PADRE DE UNA PERSONA CON TEA ES SER UN MAGO*

En esta metáfora sistemática se destacan las habilidades que poseen las madres y los padres en la resolución de problemas vinculados al día a día con sus hijos e hijas. Además, la experiencia que tiene uno de los participantes con estos personajes de entretenimiento encuadra la creatividad que poseen para sobrellevar situaciones cotidianas con sus hijos (81, 82). Es decir, las vivencias del participante con personajes de entretención estructuraron esta metáfora.

81)P24/22:46 “...por eso que digo que el magoo porque el magoo sabe que va a dar con lo que... pero yo digo que con la experiencia es donde tú a veces de tantas cosas de sacar el conejo de sacar las pelotas o de cantar y no sé yo tengo que esa particularidad que tienen los magos o que tienen los artistas es lo que hace que yo como papá pueda pasearme por todas esas estrategias para quizás aceptarlas en la gran mayoría”.

82)P24/22:46 Yo diría que yo soy un magoo porque tengo que de verdad usar mi varita mágica para tratar de que en ese momento dar con lo que realmente (nombre del hijo) quiere, y no es fácil”.

La representación particular de un padre de una persona autista como “un mago” le atribuye aspectos positivos a su rol como cuidador. Por ejemplo, destaca las habilidades, el ingenio y la paciencia que poseen para responder a las necesidades complejas de sus hijos, tributando así al reforzamiento de su autoestima y una mayor validación social (83, 84).

83)P24/22:46 “...pero yo siento que es porque como el mago no tiene que ser rutinario tiene que impresionar a los niños cada vez que hace un show en esa forma yo digo que yo soy un mago...”

84)P24/9:08 “Lo disfruto porque cada día como papá es como un reto para que él logre algún objetivo o pueda canalizar ciertas emociones, y es donde uno empieza que si a transformarse en un mago en un artista o un personaje de cierta comiquita o serie que le guste o cantarle una canción o sea y realmente uno se convierte como en un actor uno empieza a adquirir personaje en función a las necesidades que él quiera o lo que queramos lograr en función de ese día a día.”

Esta representación ayuda a sensibilizar a la sociedad sobre la complejidad de la condición y la dedicación que conlleva cuidar una persona autista, valorando así el esfuerzo diario que realizan los padres de personas con autismo. Sin embargo, esta metáfora puede reflejar expectativas poco realistas que se tienen de las madres y padres en la sociedad. Se puede considerar que

ellos siempre tienen la solución y el control sobre cualquier situación, expresando así una idea no realista de su experiencia como padres de una persona autista.

Así, en las situaciones donde “el mago” no logre los objetivos con su hijo o hija, puede llegar a tener sentimientos de culpa y frustración por no estar al nivel las expectativas que les impone esa representación. Finalmente, esta auto conceptualización puede causar la deshumanización de su rol como madre/padre, dado que se corre el riesgo de que se limite únicamente al desarrollo de habilidades especiales para el cuidado de sus hijos y no de experiencias reales que conllevan cansancio, emociones complejas, dificultades, etc.

Categoría Dispositivos Tecnológicos

Esta categoría refleja el esfuerzo constante que hacen lo padres para, por un lado, mantener una rutina estructurada y predecible para sus hijos e hijas y, por el otro, garantizarles la atención terapéutica que requieren. Por ello, la tecnología se usa como referencia para encuadrar la atención necesaria y el esfuerzo que hacen para apoyar el desarrollo y bienestar de sus hijos. La tabla 13 resume los metaforemas de esta categoría.

Tabla 13

Metáfora sistemática para la categoría “Dispositivos tecnológicos”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
<i>SER PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN DISPOSITIVO TECNOLÓGICO</i>	<i>P19/16:09” Nada, que ese <u>computador</u> también se cansa poh. Se agota, y también se bloquea. ¿Por qué? Porque ese <u>computador</u>, que es papá, tiene emociones. Y dos cosas: manifestar las emociones es importante para mí como papá, es necesario, y <u>bloquearlas</u> también es importante porque a veces mi hijo me ve como un <u>robot</u>.</i>

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Dispositivo tecnológico” para el tópico “Madre/padre de persona con TEA”.

Metáfora sistemática *SER PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN DISPOSITIVO TECNOLÓGICO*

Los dispositivos que funcionan electrónicamente se caracterizan por ser altamente eficientes y por solventar problemas de diversa índole. Esta característica se refleja también en la autorrepresentación de los progenitores de personas TEA. Al igual que las metáforas vehículo de “mago”, esta metáfora sistemática refleja las diversas tareas que deben desarrollarse en el entorno familiar de una persona con autismo (85), y la validación de las emociones (86).

85)P19/16:04 “Yo diría, ¿Con qué me compararía? Sería como un computador, Que trata de responder a todo. Pero que también siente y piensa”.

86)P19/16:09” Nada, que ese computador también se cansa poh. Se agota, y también se bloquea. ¿Por qué? Porque ese computador, que es papá, tiene emociones. Y dos cosas: manifestar las emociones es importante para mí como papá, es necesario, y bloquearlas también es importante porque a veces mi hijo me ve como un robot.

Aunado a lo anterior, esta representación da cuenta de la complejidad del rol parental en el contexto del autismo. Es decir, los padres viven en una constante atención y precisión de las rutinas que deben seguir sus hijos e hijas con TEA. Por ello, el progenitor se ve como un “computador” que “procesa” y “almacena” datos relacionados con el bienestar, la salud y los comportamientos de sus hijos, así como un computador ejecuta comandos.

Además, esta representación puede interpretarse socialmente como una deshumanización del rol parental y ofrecer una visión mecanicista del TEA. En ese contexto, se destaca únicamente la funcionalidad de los padres en términos de cumplimiento de tareas, dejando de lado las conexiones emocionales. La metáfora, además, enfatiza la importancia de equilibrar la expresión emocional con la necesidad de mantener un entorno estable y seguro para los hijos e

hijas, y sugiere la necesidad de reconocer y apoyar las experiencias emocionales de los padres en su rol cotidiano. De esta manera se podría contrarrestar el efecto de la concepción mecanicista y deshumanizada de los padres de personas con autismo.

Tópico: Profesores de Personas con TEA

Se presenta a continuación la representación de los profesores que atienden a estudiantes con TEA. Dicha representación se identificó a través del uso sistemático de metáforas vehículo relacionadas principalmente con su rol como docente y la búsqueda de conocimiento y preparación en relación con el TEA. De allí que las categorías que prevalecieron en este análisis fueron “Naturaleza”, “Seres místicos”, “Contraposición de fuerzas”, entre otras. Es importante puntualizar que las metáforas vehículo explicadas en este apartado fueron proferidas tanto por las madres y padres entrevistados (representación de los profesores de sus hijos e hijas), como por los profesores (autorrepresentación).

En ese contexto, para dar una aproximación a la caracterización de la realidad de un profesor que atiende estudiantes con autismo, Alonso & Alonso (2022) expresan que:

...los maestros y maestras que han contado en clase con algún niño con autismo ya se hacen una idea de lo que supone, pero es importante que tengan claro que no todos los niños con TEA son iguales y que deberán adaptarse a ese muchacho en concreto y lo que para un niño funcionó el año pasado puede que no sea así este curso y viceversa (p. 120).

Lo anterior da cuenta, en primer lugar, de la gran variabilidad de características que poseen los estudiantes con TEA que confluyen en una sala de clases, e incluso de aquellos estudiantes con desarrollo neurotípico. En segundo lugar, refleja la importancia de la preparación pedagógica necesaria por parte de los docentes para ofrecer una adecuada atención de estos estudiantes en el contexto escolar.

Por ello, en este tópico se identificaron categorías coincidentes con los tópicos TEA, Persona con TEA, Madres y Padres. Resaltan las categorías “Naturaleza”, “Entretenimiento” y “Contraposición de fuerzas”. Una vez más, este cambio de tópico da cuenta de la resignificación en el marco de la metáfora sistemática; es decir, el uso de una misma metáfora vehículo para referirse a otro tópico. En la Tabla 14 se exponen las categorías y las respectivas metáforas vehículo propuestas para este tópico.

Tabla 14

Categorías para el tópico Profesores de personas con TEA

Nº	Categoría	Metáforas vehículo
1	Entretenimiento	M22/1:18:10 "...y [los profesores] le dieron mucho ánimo partiendo con una nota 2, su última nota fue un 6,8. Entonces fueron como <u>animadoras</u> ".
2	Niño de la selva	M23/50:33 "En qué no se, como <u>el niño el libro del niño de la selva</u> el niño ese de humano que se transformó en mono."
3	Seres místicos	M10/43:41 "...pa' nosotros [el profesor] es el <u>ángel</u> de (nombre del hijo)".
4	Naturaleza	M13(29:03 "La compararía con, con <u>una tortuga</u> , la verdad, porque muy lenta la reacción."
5	Pintor	Pr1/L4 "[ser profesor]...es como ser <u>un pintor</u> , porque son niños con <u>múltiples colores</u> ..."
6	Constructor	Pr2/L22 "Como <u>un constructor</u> , porque tiene las <u>herramientas</u> y tiene que comenzar a <u>construir</u> algo de base".
7	Contraposición de fuerzas	Pr6/45:38 "Como un <u>guerrero</u> . Como un <u>guerrero</u> , porque igual como, como mamá te va a tocar <u>enfrentarte</u> al colegio completo y tratar de que no se use un lenguaje inapropiado para ese alumno..."

Nota. Se muestran las categorías codificadas para el tópico "Profesores de personas con TEA".

Categoría Entretenimiento

Cuando un establecimiento educacional recibe estudiantes con TEA es necesario que el profesorado, al igual que los funcionarios que laboran en la

institución, estén formados en el abordaje de estudiantes con autismo y de aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales (NEE). No se trata de hacer la diferencia en el trato y abordaje de un estudiante por sobre los demás, sino de ser capaces de conocer las características particulares y responder a las necesidades específicas de los estudiantes.

En ese sentido, las exigencias a los profesores en el abordaje pedagógico suelen ser superiores, dado que las diversas estrategias de enseñanza deben desarrollarse de acuerdo con el plan de intervención diseñado e individualizado para cada estudiante. Por ello, los entrevistados en este estudio vincularon los atributos de los “animadores” con las cualidades de los docentes que atienden estudiantes con TEA, como se aprecia en la Tabla 15.

Tabla 15

Metáfora sistemática para la categoría “Entretenimiento”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
<i>LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON TEA SON ANIMADORES</i>	M22/1:18:10 “...y le dieron mucho ánimo partiendo con una nota 2, su última nota fue un 6,8. Entonces fueron como <u>animadoras</u> ”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Entretenimiento” para el tópico “Profesores de personas con TEA”.

Lo anterior pone de manifiesto la complejidad de la labor que desarrollan los profesores de personas con autismo. Es importante destacar que en las instituciones educativas de Chile confluyen profesores especialistas en educación diferencial, los cuales se especializan en la atención de estudiantes con NEE, y profesores integrales, quienes se encargan de impartir los distintos contenidos establecidos en el currículo.

En el contexto de este estudio se entrevistaron a profesores de ambas especialidades: educación diferencial y educación integral. Incluso, participaron profesores de inglés, matemáticas y de artes. Esta variedad obedece a que en Chile los estudiantes con autismo pueden acceder a la educación en escuelas regulares en los distintos niveles educativos a través del Programa de Integración Escolar (PIE).

Metáfora sistemática *LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON TEA SON ANIMADORES*

Una valoración positiva de la labor del profesor en el contexto de la educación de estudiantes con TEA se refleja en la metaforización de éste como “*animador*”. Los aspectos que se encuadran en esta metáfora están relacionados con la motivación que entregan a los estudiantes a alcanzar los objetivos pedagógicos planteados en las asignaturas. Esta percepción fue atribuida por las madres entrevistadas (87, 88) acerca de cómo representan a los profesores que atienden a sus hijos e hijas.

87)M22/1:18:10 “...como *Cómo se llama esto que es una barra como una barra como que porras cuando le hacen le dan ánimo, “¡animadoras!” porque en el caso de (mi hijo) le da mucho es como que le da mucho valor a que él tenía las capacidades de que solo tenía que concentrarse estudiar en casa”.*

88)M22/1:18:10 “...y le dieron mucho ánimo partiendo con una nota 2, su última nota fue un 6,8. Entonces fueron [las profesoras] como animadoras”.

Esta metáfora refleja una valoración positiva del rol docente en el marco del TEA, al asociar el trabajo realizado en el ámbito educativo con la energía empleada en un espectáculo, lo cual se relaciona con la animación y la entretención. En esa línea, un “animador” es una persona creativa, que cautiva, mantiene la atención y emplea técnicas diversas para despertar y mantener el interés de los espectadores, en este caso, los estudiantes. De esta manera se espera que el profesor de estudiantes con TEA asuma un rol en el que se exige un alto nivel de versatilidad y, además, tenga habilidades para adaptarse a distintos contextos para responder y ajustar sus acciones y estrategias en función del grupo que atiende en las salas de clase.

Cabe destacar que esta metáfora podría implicar aspectos negativos en la sociedad para la representación de un profesor de estudiantes con TEA. Por

una parte, se puede generar una presión adicional a la que están expuestos los profesores, exigiendo habilidades que pueden ser difíciles de sostener en el tiempo, y, en consecuencia, podría llevar a una desvalorización de su estilo de enseñanza. Además, el rol del profesor se puede limitar a la entretención, trivializando su labor como docente en lugar de exaltar sus contribuciones pedagógicas y didácticas en términos de aplicación de estrategias de enseñanzas variadas.

Categoría Contraposición de Fuerzas

Esta categoría se incluye en el marco de la resistencia y la perseverancia en el contexto educativo. De allí que la metáfora de “guerrero” alude a los distintos desafíos a los que se enfrenta un profesor en el entorno social y profesional relacionado con la enseñanza. Por esta razón se utilizó una vez más la dinámica de fuerzas de Talmy (2000) para explicar la interacción del profesor con las distintas fuerzas que configuran el contexto educativo en el que se desenvuelve profesionalmente. En ese sentido, los participantes representan el rol del profesor como un agonista con tendencia al movimiento, en un intercambio en el que el antagonista es externo (sociedad, derechos educativos, etc.) e interno (desconocimiento del TEA, entre otros). La tabla 16 muestra las metáforas vehículo identificadas en esta categoría.

Tabla 16

Metáfora sistemática para la categoría “Contraposición de fuerzas”.

Metáfora Sistemática	Metáforas vehículo
<i>LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON TEA SON GUERREROS</i>	Pr6/45:38 “Como un <u>guerrero</u> , porque igual como, como mamá te va a tocar <u>enfrentarte</u> al colegio completo y tratar de que no se use un lenguaje inapropiado para ese alumno, tratar de que lo comprendan, de que se atiende, que se trate con respeto y con dignidad”.

Nota. Se muestra la metáfora sistemática y las metáforas vehículo identificadas en la categoría “Contraposición de fuerzas” para el tópico “Profesores de personas con TEA”.

Metáfora sistemática *LOS PROFESORES DE ESTUDIANTES CON TEA SON GUERREROS*

En esta categoría varias metáforas reflejan una dualidad en los roles de los participantes: por ejemplo, la participante codificada como Pr6 ofrece su visión como madre y como profesora, y en ambas se autoconceptualiza como “guerrera” (89). Además, las metáforas vehículo muestran que los participantes se conceptualizan como agonistas con tendencia al movimiento en un intercambio de fuerzas opuestas en el que el antagonista es interno, como el desconocimiento de las características de los estudiantes (90), y externos como la sociedad, los derechos educativos, las políticas educativas y las demandas familiares (91).

89)Pr6/45:38 “Como un guerrero”. Como un guerrero, porque igual como, como mamá te va a tocar enfrentarte al colegio completo y tratar de que no se use un lenguaje inapropiado para ese alumno, tratar de que lo comprendan, de que se atiende, que se trate con respecto y con dignidad”.

90)Pr6/39:24 “Es un reto, sí, es un reto, porque, eh, todos los niños, cada niño con TEA es mundo totalmente distinto, entonces, tú tienes que ponerte como desafío conocer a esa persona..., es una persona totalmente distinta a otra, que va a tener el mismo nivel de TEA, quizás, con otras características, entonces, el reto está en conocerlo y mediante ese conocimiento, identificar las fortalezas y agarrar las fortalezas para poder llegar a él y para poder sacar y potenciar lo que hay que trabajar. Entonces, es un desafío, por supuesto, todo el rato.

91)Pr6/49:58 “...porque, sí, mi (nombre del estudiante) está diagnosticado con TEA, pero voy a dar la lucha con todo para que (nombre del estudiante) salga adelante”.

La conceptualización del profesor de estudiantes con autismo como “guerreros” tiene implicaciones que valoran positivamente su labor, pero también podría dar lugar a aspectos negativos sobre su propia percepción sobre el rol que ejercen como docentes. La metáfora pone de manifiesto los distintos retos que experimentan los profesores en el contexto educativo, lo cual

puede aumentar el respeto, la admiración y la valoración de su esfuerzo diario. Además, esta valoración permite exaltar la autosuperación de los profesores en cuanto a la resiliencia que desarrollan a lo largo de su experiencia con el TEA, y también puede tributar a la implementación de políticas inclusivas y apoyos específicos que faciliten su desempeño docente y el del equipo educativo.

No obstante, la metáfora puede visibilizar cómo los profesores interactúan con distintas fuerzas antagónicas. En ese sentido, se identificó la sociedad como un antagonista que ejerce fuerza sobre el agonista (representado por el profesor). Esta conceptualización ilustra un escenario de lucha constante que puede aumentar significativamente las expectativas sociales sobre el rol del profesor, hecho que puede ser desgastante y estigmatizante.

Por último, conceptualizar socialmente al profesor como un “guerrero” puede ayudar a perpetuar la imagen de que el ejercicio de la docencia es una “batalla”. Así, la metáfora puede llevar a la glorificación del sufrimiento de los profesores, interpretando los esfuerzos diarios como “victorias”, disminuyendo la necesidad de crear un contexto más comprensivo que minimice esos desafíos y lo transforme en un entorno seguro y valioso tanto para los estudiantes como para el profesor.

El análisis presentado da cuenta de cómo la metáfora es utilizada sistemáticamente para representar los distintos tópicos planteados en los objetivos específicos de esta investigación. Aunado a eso, los análisis

desarrollados también reflejan las valoraciones que tienen los participantes respecto de su experiencia con el autismo y las posibles implicaciones que puedan tener socialmente. Con ello se pone de manifiesto el patrón metafórico utilizado discursivamente en las interacciones desarrolladas en las entrevistas de esta investigación.

Ahora bien, para establecer el patrón metafórico identificado en el discurso analizado y dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se presenta a continuación el análisis derivado de la discusión en los grupos focales desarrollados en el estudio. Para ello, el análisis se desarrolló en el marco del enfoque dinámico del discurso, específicamente en relación con los cambios en el uso de las metáforas enmarcados en la metodología de la metáfora sistemática de Cameron y Maslen (2010).

El dinamismo de la metáfora

El estudio de la metáfora en el marco del enfoque dinámico del discurso se centra en la explicación de cómo se utilizan y evolucionan las metáforas en la comunicación. Epistemológicamente, este enfoque no considera la metáfora como figuras retóricas ni exclusivas del esquema conceptual de los hablantes. Por el contrario, se considera como una herramienta lingüística dinámica que las personas utilizan para negociar significados en un evento comunicativo.

El propósito nuclear de este enfoque es identificar patrones de uso de metáforas como evidencia de la conceptualización e investigar cómo se negocian las metáforas entre los hablantes (Cameron y Maslen, 2010; Maslen 2017; Huang, 2022). Son esos patrones de uso los que demuestran el dinamismo de la metáfora en el flujo del discurso. Lo anterior se puede evidenciar en la lectura del trabajo de Cameron (2007), en el que la autora presenta patrones de metáforas en relación con el discurso de la reconciliación.

En ese contexto, la investigadora postula que a medida que avanzan los textos y las conversaciones, las metáforas lingüísticas son seleccionadas, adaptadas, y se amplían con metáforas subsecuentes. Por ello, afirma que la dinámica de la metáfora puede resultar del proceso de la interacción de:

- Un participante en una conversación que responde a otro.
- El desarrollo de ideas.
- Un hablante o escritor que construye un argumento, aclara una posición, o construye una descripción.

En el marco de la presente investigación, los cambios en la metáfora a los que alude la autora se identificaron a través del análisis de la traza semántica de las distintas palabras o frases vehículo proferidas por los participantes en los dos grupos focales desarrollados. Es decir, una vez identificadas las metáforas lingüísticas, se codificaron en función de la categoría a la que pertenecían y al tópico al cual hacían referencia en el discurso. Con

esos dos insumos, fue posible determinar la trazabilidad de las metáforas vehículo y el establecimiento de los patrones metafóricos para la postulación de la metáfora sistemática.

En esa línea, es importante exponer de manera detallada los cambios de las palabras y frases vehículo luego de su primera aparición en el discurso. Para ello se utilizó como referencia la propuesta para el análisis de los cambios en la metáfora (*metaphor shifting*), que incluye: desarrollo del término vehículo (que a su vez engloba repetición, relexicalización, explicación y contraste del término vehículo); resignificación del término vehículo, y literalización del término vehículo (Cameron & Maslen, 2010). En el desarrollo del término vehículo, existe una continuidad en ambos aspectos de la metáfora: la palabra o frase vehículo y su respectivo tópico. La evolución de las metáforas vehículo en el marco de este cambio, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 17

Desarrollo del término vehículo en la metáfora sistemática

Desarrollo del término vehículo	Descripción
Repetición del término vehículo	El término es repetido de forma idéntica o transformada
Relexicalización del término vehículo	Se utiliza un sinónimo o un equivalente
Explicación del término vehículo	Ampliación, elaboración o ejemplificación del término.

Contraste del término vehículo	Se utiliza un antónimo o término contrastante/opuesto.
--------------------------------	--

Nota. Tipos de cambios de los términos vehículo en el desarrollo de metáfora sistemática.

Con respecto a la resignificación, se identifica cuando los hablantes utilizan un término vehículo para referirse a un tópico distinto. Este cambio evidencia que los hablantes se apropian de las metáforas proferidas por sus interlocutores y, en ocasiones, las utilizan para expresar sus ideas acerca de un tópico diferente. Al mismo tiempo, transforman las metáforas vehículo ya proferidas para explicar un punto de vista similar al que se expresa, pero hacia otro tema que emerja en el discurso. Por último, la literalización consiste en el cambio entre el significado metafórico y el significado literal de los términos vehículo.

Tabla 18

Cambios en el uso de la metáfora.

Categorías	Desarrollo				Resignificación del término vehículo	Literalización del término vehículo
	Repetición del término vehículo	Relexicalización del término vehículo	Explicación del término vehículo	Contraste del término vehículo		
Naturaleza	16	10	31	4	13	6
Camino	37	6	2	-	4	3
Dispositivos electrónicos	1	2	3	1	-	1

Entretenimiento	8	4	3	-
------------------------	---	---	---	---

Nota. Esta tabla muestra los distintos cambios de las metáforas vehículo identificadas en la investigación.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, para identificar los patrones metafóricos en este estudio, se tomaron los datos obtenidos en los dos grupos focales desarrollados. En ambas instancias participaron cuatro madres, una de ellas profesora de personas con TEA, y cuatro padres. Por un lado, los participantes validaron los datos obtenidos en las entrevistas y, por el otro, proporcionaron nuevos datos para los análisis, lo cual obedece al proceso de triangulación de los métodos de recolección de datos en la investigación cualitativa.

Una vez desarrolladas las discusiones en los grupos focales, se transcribieron y se codificaron las expresiones metafóricas en el software Atlas.ti 25. Las unidades de análisis fueron las frases vehículo proferidas en la discusión, y para el registro de la información se utilizó la siguiente nomenclatura:

GF1-GF2= Grupo focal del cual se extrajeron las palabras y frases vehículo.

Mod/H1/M1/P1= Participante que profirió la palabra o frase vehículo en el discurso, donde: Mod= moderadora, en este caso la investigadora responsable de la investigación; M1=Mamá 1; M2= Mamá 2; M3= Mamá 3; M4= Mamá 4;

P1= Papá 1; P2= Papá 2; P3= Papá 3; P4= Papá 4. Se utilizó la misma nomenclatura en ambos grupos focales.

15:43= Marca de tiempo en el que se profirió la palabra o frase vehículo referida.

Las categorías que tuvieron más producción y sistematicidad en ambos grupos de discusión fueron: “Naturaleza”, “Viaje”, “Dispositivos tecnológicos” y “Entretenimiento”. Estas categorías serán explicitadas en detalle en este apartado. A continuación, se muestran los cambios en las metáforas lingüísticas identificadas en cada categoría y en cada tópico.

Tópico Trastorno del espectro autista

Categoría Naturaleza

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN FENÓMENO METEOROLÓGICO*

Esta categoría fue una de las más productivas en la discusión en grupos focales. Esto también se evidenció en las entrevistas, lo cual se debe, en parte, a que los elementos de la naturaleza (“*fenómenos meteorológicos*”, “*clima*”, “*animales*”, etc.) están estrechamente vinculados a la experiencia de los hablantes, y a su conocimiento compartido social y culturalmente. Con respecto al tópico TEA y su experiencia en torno a éste, se identificaron palabras vehículo relacionadas con el clima, y se encuadra su característica cambiante e impredecible.

Como se puede observar en los ejemplos a continuación, con la primera aparición de las frases vehículo “*días soleados*”, “*lluviosos*”, y “*mucho frío*”, los participantes tomaron esos términos y se apropiaron de las metáforas para expresar sus ideas, respecto del TEA y su experiencia con éste. Tal es el caso del uso del participante codificado como H1, quien, tomando como aliciente la metáfora proferida en 2), da su apreciación sobre lo cambiante de la condición en términos de variabilidad y de intensidad. Es decir, el hablante desarrolló la metáfora en términos de ampliación del término vehículo.

- 1) GF1/Mod/48:19 “...la experiencia con el TEA con días soleados, días lluviosos o de mucho frío...”
- 2) GF1/Mod/48:19 “El TEA es como el cielo, porque hay días muy tormentosos y luego se nubla”.
- 3) GF2/H1/12:37 “Ahorita estamos, hemos estado aquí en Chile”, y *hablábamos de la naturaleza y de los fenómenos meteorológicos, y yo decía: “Realmente, a veces, eh, podríamos decir que, que también es como, como un movimiento sísmico, y nosotros como padres seríamos esos edificios que hoy en día tienen la... la arquitectura o, o la, o la creación, ¿verdad?, los pilares fuertes para soportar cualquier movimiento. Entonces, nuestros hijos quizás sean ese movimiento sísmico que no sabemos en qué momento se va a dar, pero ya nosotros tenemos como una madurez, hemos ido, la experiencia nos ha dicho cómo enfrentar eso”.*

El mismo participante H1 retoma la metáfora, y la desarrolla a través de la repetición de la frase vehículo “*fenómenos meteorológicos*”, expresado en 4) para manifestar una vivencia en relación con su hijo/a TEA (mini-narrativa, en palabras de Deignan, 2010). Esto evidencia la apropiación de la metáfora, y cómo se utilizan los mismos términos vehículo para explicar un tópico común.

- 4) GF2/H1/15:13 *“Pero hoy, eh, por lo menos unas semanas atrás, eh, hizo como varios episodios y andábamos en la calle, que él nunca me los había hecho. Y los comparo con esos fenómenos [meteorológicos]”.*

Este encuadre metafórico compartido por los participantes ofrece una visión dinámica del autismo, al sugerir que éste no es estático. Así, al conceptualizar el TEA como el clima, que cambia, que fluctúa, se ofrece una comprensión más matizada de la experiencia, reconociendo que las habilidades y las necesidades de las personas pueden variar dependiendo de los factores contextuales y emocionales. De esta manera, la metáfora puede ayudar a reducir los estereotipos asociados al TEA, dado que subraya la variabilidad y la heterogeneidad, en lugar de mostrar al TEA como una condición fija y limitante.

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN MOVIMIENTO SÍSMICO*

Otro elemento de la naturaleza que los participantes tomaron como dominio fuente para la representación del TEA, fue el de los “*movimientos*

sísmicos". Con esto se alude nuevamente a la noción de intempestividad propia de las conductas de algunas personas dentro del espectro, lo cual se evidenció también en las entrevistas analizadas. De allí que se utilice como término puente, no solo el movimiento telúrico, sino las características de las edificaciones diseñadas para soportarlo.

En este intercambio de ideas sobre el TEA, se aprecian varios cambios en la metáfora: en 5) el hablante presenta el término vehículo "*un movimiento sísmico*" para referirse a su experiencia como padre de una persona autista. Luego, en la misma unidad de análisis, se refiere a un elemento que pertenece a la misma categoría semántica (dentro del discurso) como "*edificios*" y se evidencia una resignificación del término vehículo, pues cambia el tópico al referirse a su autorrepresentación como padre de una persona con TEA.

5) GF2/H1/12:37 "... como *un movimiento sísmico*", y nosotros como *padres seríamos esos edificios que hoy en día tienen la, la...*"

Además, como respuesta a la metáfora anterior, la participante M2 en 6) refuerza la idea, a través de un término semánticamente vinculado, como "*cimiento*" en el cual se evidencia la explotación de la metáfora, pues el significado de esta palabra se expresa como "parte del edificio que está debajo de tierra y sobre la que estriba toda la fábrica" y en una segunda acepción "terreno sobre el que descansa un edificio" (Real Academia Española, 2023).

Esto refleja la comprensión del sentido metafórico de las expresiones que se han extendido en el flujo de la discusión por parte de los participantes del grupo focal.

De igual manera, el participante H1 construye una descripción detallada de su autorrepresentación, a través de, nuevamente, el desarrollo del término vehículo, al proferir 7) dado que los términos “*arquitectura*” y “*pilares fuertes*” se asocian directamente con el término “*edificio*” en un sentido tanto literal como metafórico. Se toman en cuenta, además, las regulaciones legales en el marco referencial de la construcción de dichos edificios, los cuales deben cumplir con requerimientos especiales para soportar movimientos telúricos de distintas magnitudes.

6) GF2/M2/13:15 “*La cimiento*”.

7) GF2/H1/13:16 “*La arquitectura o, o la, o la creación, ¿verdad? los pilares fuertes para soportar cualquier movimiento*”.

El conocimiento contextual respecto de los sismos se traspasa al contexto de la experiencia con el TEA, pues de las madres y padres entrevistados se espera que sepan cómo manejar las descompensaciones de sus hijos con TEA. En ese sentido, se representan como “*edificios*”, y los “*cimientos*” de esas edificaciones constituyen la preparación que ellos deben

poseer en términos de manejo de situaciones de complejidad con sus hijos e hijas con TEA.

Esta representación compartida por los hablantes posee valoraciones positivas asociadas a la resiliencia que caracteriza a las madres y padres de personas autistas. Así, la metáfora destaca la capacidad que tienen las madres y padres de soportar el estrés asociado a la condición y de adaptarse a las situaciones cambiantes que se experimentan en el marco del autismo. Aunado a lo anterior, los hablantes recalcan la noción de estabilidad y seguridad ofrecida a sus hijos e hijas en situaciones complejas de índole emocionales y conductuales.

Por su parte, esta metáfora también puede generar implicaciones sociales vinculadas principalmente a una posible sobrecarga emocional. Al representarse las madres y padres como un “edificio antisísmico”, se puede sugerir que tienen el deber de estar siempre listos para atender las desregulaciones de sus hijos e hijas sin mostrar vulnerabilidad, lo cual tributaría a invisibilizar sus necesidades de apoyo y en consecuencia desatender su autocuidado e invalidar sus emociones. Así, se corre el riesgo de compartir una imagen poco realista de la experiencia con el TEA.

En ese mismo sentido, se alude a la metáfora “*movimiento sísmico*” para dar cuenta de las distintas situaciones que se viven en el marco de una descompensación o alteración sensorial del hijo/a con TEA. De esta manera,

como se muestra a continuación, se produce una resignificación de ese término vehículo al referirse a la persona con TEA.

Tópico Persona con TEA

Metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN FENÓMENO METEOROLÓGICO*

En la representación de la persona con TEA también se identificaron patrones metafóricos relacionados con elementos de la naturaleza: “*volcanes*”, “*tsunami*”, etc. Además, en el marco de la resignificación del término vehículo “*movimientos sísmicos*”, se evidenció que, en una primera instancia, este término se refería al TEA como condición, y en esta ocurrencia representa al hijo e hija con TEA.

En estas metáforas vehículo, el hablante H1 relaciona las características de impredecibilidad en los fenómenos meteorológicos de la naturaleza para ilustrar el comportamiento disruptivo de algunas personas con TEA. Esto lo expresó el mismo participante en 3) en relación con el tópico TEA y, en esta ocasión, se toma el mismo encuadre para ilustrar a la persona TEA, en términos de sus descompensaciones conductuales y sensoriomotoras como en 8), lo cual evidencia una resignificación del término vehículo.

- 8) GF2/H1/13:16 *Entonces, nuestros hijos quizás sean ese movimiento sísmico que no sabemos en qué momento se va a dar, pero ya nosotros tenemos como una madurez, hemos ido, la experiencia nos ha dicho cómo enfrentar eso.*

Aunado a lo anterior, el hablante H1 en 9) explica el término vehículo “*volcanes*” al referirse a la actividad de éstos al utilizar el término “erupcionan” para ampliar la metáfora. Por ello, el hablante encuadra el erupcionar de un volcán con la aparición intempestiva de una descompensación o desregulación.

- 9) GF2/H1/1:08:57 “*Por ejemplo, la naturaleza yo digo que es una categoría quizá más amplia para definir, uy, que hay varias metáforas, por lo menos uno podría decir que ellos son como volcanes, están ahí tranquilos, pero de repente erupcionan y son incontrolables, que no sabemos en qué momento van a estallar”.*
- 10) GF2/H1/15:04 “*Igual... Igual yo agregaría ahí -y también lo comparo- hoy lo comparaba con un tsunami. Yo digo que [ríen], este, yo lo hablo desde mi experiencia...*

Al referirse a los hijos e hijas con TEA como “*volcanes*” y “*tsunami*” los hablantes dan cuenta de su experiencia con el autismo y cómo se sienten en su contexto con la condición. De allí que pueden evocar situaciones de peligro, destrucción y caos, que pueden, involuntariamente, asociarse a la experiencia con el TEA. Todo esto podría reforzar las imágenes estereotipadas de las personas con autismo en términos de hiperactividad y falta de control, en el contexto ajeno al de los participantes del estudio.

Metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN OSITO DE PELUCHE*

En esta categoría, una de las metáforas vehículo más notable fue la metáfora de “*osito*” y “*peluche*”. Aunque este último término vehículo no pertenece a la categoría naturaleza, el análisis que se explica más adelante permite codificarlo en ella. Esto da cuenta de una relexicalización en el desarrollo del término vehículo.

11)GF2/M14/1:05 “Creo que, para mí, decirle a, que tienen hijos más pequeños y la edad más difícil ha sido, yo eso es como la etapa con sus cambios hormonales, pero después, se vuelven tranquilos, se vuelven muy cariñosos, apegados, como que andan pendiente de uno. Se vuelven, como decían ahí, como ositos”.

12)GF2/Mod/05:05 “Eh, también se habla de osito -fíjense que lo utilizan de forma diminutiva- porque lo, eh, eh, la ternura que, que expresa, o, digamos, que emite, eh, la persona con autismo, en este caso, lo asocian con, eh, la dulzura del oso, pero no desde la forma, eh, brava - por así decirlo- sino con lo, la ternura de un osito, por eso se utiliza el, el diminutivo”.

13)GF2/M25/05:05 “Como de peluche”.

14)GF2 “M14/05:28 “Muy tiernos y cariñosos, que dan ganas de puro abrazarlos”.

En esta metáfora se denomina a la persona con TEA “*osito*” “*peluche*”, pues la imagen que transmiten es el aspecto lúdico, a saber, un elemento de valoración positiva porque se le ve como un individuo que transmite ternura como un osito de peluche. lo cual se define como un “modelo original y primario en un arte o una cosa”, (Diccionario de la Real Academia Española, 2023). Así, la persona con TEA se representa en el “*osito*” y “*peluche*” como sinónimos. La imagen modélica se repite y se alude a lo largo de la discusión entre los participantes en el contexto del desarrollo de los grupos focales. A partir de lo anterior, se puede afirmar que las palabras vehículo “*osito*” y “*peluche*” se perciben como relexicalizaciones, debido a que los hablantes apelan a sus registros y conocimientos de la lengua para referirse a sus hijos e hijas con TEA.

La representación de los hijos e hijas con TEA como un “*osito*” y un “*peluche*” implica una valoración positiva de la imagen que tienen las madres y padres de las personas autistas y que se comparte entre los hablantes, pues, como se mencionó anteriormente, se resaltan los tributos de ternura, dulzura y los aspectos lúdicos que caracterizan a las personas autistas, cuyo encuadre se comparte en la metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN CACHORRO*.

Metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN ALCE*

En esa misma línea, la ingenuidad que caracteriza a algunas personas con TEA se representó a través de términos vehículo como “*alce*”, el cual también fue relexicalizado en el flujo de la comunicación, al utilizarse términos cercanos como “*Bambi*” y que dan cuenta del imaginario colectivo. De forma contrastante, y en el marco del desarrollo de la metáfora, se expresa la ferocidad del “*león*” en la discusión sobre el mismo tópico: persona con TEA.

15)GF2/Mod/07:57 “Y el león al lado de un alce, eso igual es como, como que no, como que... eh, cierta ingenuidad, que, que se atribuye esa característica a los, a las personas autistas”.

El patrón de uso de esta metáfora se identificó en el desarrollo de los términos vehículo, cuando los hablantes aluden a su conocimiento compartido social y culturalmente acerca de las características de estos dos animales que difieren en muchos aspectos: físico, velocidad, comportamiento, reacción, etc. En este caso se identificaron frases en sentidos contrastantes, lo cual da cuenta de la ampliación del término vehículo en la caracterización del tópico persona con TEA.

En este intercambio de ideas, la participante M2 en 16) refuta la naturaleza local del animal, explicando que no es un ejemplar típico de Chile. Por su parte, en la intervención de la participante M3 en 17) se puede apreciar una clara

descripción del conocimiento no compartido por la participante, pues, de manera implícita, expresa que no posee conocimiento sobre la diferencia entre ambos animales. En otras palabras, solicita aclaración de los términos vehículo con el propósito de entender su sentido metafórico.

16)GF2/M2/09:29 *“Es que el alce no... 09:33 M2: (no es) Típico, claro”*

17)GF2/M3/09:31/M23 *“No es como un animal que esté en nuestro...”*

18)GF2/P24/09:33 *“Que no está en su hábitat”.*

19)GF2/M3/10:04 *“Y el león y el alce, eh, la diferencia entre león con alce.*

Claro, porque no, alce no es un animal que -al menos yo- yo no tengo como claridad, así como la diferencia con un león”.

La función comunicativa es lograda en este punto de la discusión, pues los términos vehículo son desarrollados de forma ampliada en las expresiones subsiguientes:

20)GF2/M23/10:14 *“¿Es más pasivo?”*

21)GF2/M3/10:17 *“Es como más pasivo”*

22)GF2/M1/10:27 *“Es más delicado”.*

23)GF2/M3/10:44 *“Temeroso”.*

24)GF2/H1/10:45 *“Lo, lo vieron muy débil delante del león.”*

25)GF2/Mod/10:46 *“es como que un león al lado de un alce porque el alce siempre corre para, a buscar la protección de su mamá”.*

La ampliación del término vehículo “*alce*” se evidencia en la posterior caracterización de este animal en cuanto a sus particularidades opuestas en relación con el “*león*”. Además, se repite el término vehículo como en 26) y en forma transformada en diminutivo “*venadito*” como en 27). En ese sentido, los participantes aluden a sus conocimientos previos sobre el “*alce*” con el propósito de lograr comprensión global del sentido metafórico de la expresión. Esto es el aliciente para lo que posteriormente sucede con los términos vehículos en su desarrollo: se relexicalizan.

26)GF1/M1/10:15 “*El alce es como un venado po*”.

27)GF2/H1/10:17 “*Es como un venadito*”.

28)GF2/P24/10:20 “*Claro, porque un venadito, por lo menos yo lo veo, así como tierno. También es como decir el conejo*”.

29)GF2/M1/10:23 “*Es más frágil*”.

30)GF2/P24/10:25 “*Sí, es más frágil*”.

La discusión en torno a las particularidades del “*alce*” como contraste a las características del “*león*” permite aseverar que la metáfora no es estática, es un mecanismo que fluye, se dinamiza y se transforma. Por ejemplo, en los metaforemas 31), 32), y 33) los hablantes aluden a un conocimiento de un personaje que se considera compartido casi universalmente: “*Bambi*”. Incluso, se encuentra en el diccionario como

“nombre del cervatillo de la película homónima de Walt Disney”, y también recibe la acepción de “cervato o ciervo joven” (Real Academia Española, 2023). En este caso se utiliza como sinónimo de la palabra “*alce*”, para explicar el significado de la expresión metafórica a través de la cual se explica el tópico Persona con TEA. Similarmente, la participante M3 alude a un sinónimo de la palabra vehículo “*león*” por el nombre “*Rey de la selva*” en 34).

31) GF2/M3/10:26 “Ah, pero como Bambi, algo así”.

32) GF2/H1/10:27 “Como un Bambi”.

33) GF2/ M1/10:28 “Claro, Bambi”.

34) GF2/M3/11:02 “Es como el rey de la selva”.

Esta sinonimia da cuenta de la relexicación en el dinamismo de la metáfora, pues se utilizó un equivalente cercano a la palabra vehículo “*alce*” en términos de características y particularidades como “*tierno*” y “*conejo*” en 28) y 29). Es decir, los hablantes ampliaron la metáfora a través de la explicación de las similitudes de dos lexías que pertenecen a una misma categoría semántica, con el propósito de explicar sus ideas. Esto evidencia la negociación de los significados contextuales en los intercambios discursivos.

La conceptualización de la persona con TEA como un “*alce*” ofrece una valoración positiva de las personas autistas, pues captura las características de

inocencia e ingenuidad que poseen. Sin embargo, puede referirse también a una visión reduccionista y simplista de la persona TEA, ignorando la complejidad de la experiencia asociada a las personas autistas y a sus necesidades tanto sociales como emocionales.

Metáfora sistemática *LA SOCIEDAD ES UN LEÓN*

Por último, en el flujo del discurso en torno a la metáfora vehículo del “*alce*” y el “*león*” se identificó la elaboración de los términos vehículo. Para ello, los hablantes aluden a su conocimiento del significado literal sobre la naturaleza salvaje de un término vehículo (*león*) para contrastarlo con la pasividad que caracteriza al otro término vehículo (*alce*), y así dimensionar lo que se quiere reflejar en la expresión metafórica: la ferocidad de uno por la ingenuidad del otro.

En ese sentido, el significado de “león” aparece como “gran mamífero carnívoro félido africano...con la cabeza grande, los dientes y las uñas muy fuertes...” (Real Academia Española, 2023). De allí que, si se toma el conocimiento compartido por los hablantes, se puede afirmar que un león, al ser un depredador carnívoro, se come a un alce, pues este forma parte de sus presas en la cadena alimenticia. Esto es expresado en los metaforemas 35), y 36) en las que la participante M2 explica que un león se puede comer un alce en términos literales, aludiendo al cambio de la literalización; así, la

idea es reafirmada por la participante H1 en 38), ampliada por M1 en 39) y explicada por H1 en 40).

35)GF2/M2/10:30 *“De hecho, un león se puede comer un alce”.*

36)GF2/M2/10:32 *“Se puede comer un Bambi”.*

37)GF2/M1/10:33 *“De hecho, se los comen”.*

38)GF2/H1/10:34 *“No, y de hecho, el Bambi tiene esa particularidad de que cuando por lo menos, a veces se asusta, es muy nervioso y corre”.*

39)GF2/M1/10:39 *“Sí, corre, corre, sí”.*

40) GF2/H1/10:45 H1 *“Lo, lo vieron muy débil delante del león”.*

En esta metáfora sistemática, además, se expresa que las personas ajenas al TEA suelen actuar con crueldad, falta de empatía, e incluso juzgar a los padres de personas con TEA, al no ser capaces de controlar alguna situación de descompensación. Por ello, los participantes de este estudio representan a esas personas como “*león*”, y a sus hijos e hijas como “*alces*”. Por esta razón, en 41) se produce una resignificación del término vehículo, pues, aunque se mantiene el mismo término vehículo (*león*) el tópico cambia a “sociedad”.

41)GF2/Mod/10:57 *“Entonces, fíjate, es la ingenuidad del alce enfrente al león que, en este caso, es la sociedad”*

42)GF2/M3/11:05 *“Como el león, aquí, en este caso es como [la sociedad]...”*

43)GF2/Mod/11:24 “Y al lado de un alce porque el alce es ingenuo”.

44)GF2/M1/11:27 “Se lo come”.

Finalmente, esta conceptualización puede implicar una valoración negativa del contexto en el que se desenvuelve una persona con autismo: las características asociadas como la sensibilidad sensorial, los intereses profundos, etc., pueden ser interpretados como debilidades. Con una visión como la que se ofrece en esta metáfora se puede perpetuar la estigmatización de las personas autistas y llevar a conductas discriminatorias, sugiriendo que las personas con TEA no tienen cabida en un contexto que valora la agresividad, la dominancia y la “supervivencia del más fuerte”.

Tópico: Madre/padre de una persona con TEA

En el mismo contexto de los elementos naturales, los participantes se auto representan como diversas especies del reino animal: “*gallina*”, “*águila*”, “*leona*” y “*albatros*”. Además, en concordancia con el tópico anterior, también se identificaron palabras vehículo relacionadas con la función de los “*edificios*”, en el contexto de eventuales “*movimientos sísmicos*”.

Metáfora sistemática *SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN ALBATROS*

En el diccionario, la definición de “albatros” se plantea como un “ave marina de gran tamaño, muy buena voladora, de plumaje blanco y alas muy largas y estrechas...” (Real Academia Española, 2023). En el contexto de este

estudio, este término vehículo tiene una connotación particular, dada por el participante P18 que la profirió en la entrevista.

En ese contexto, el hablante explicó: 25:43 *“Desde lo que he leído, el albatros siempre es... es la figura que, eh, o sea, es el pájaro que acompaña a los barcos a llegar a buen puerto... Me gusta mucho esa... me gusta mucho esa imagen. Sí, de hecho, en la literatura inglesa, el albatros representa también el alma de los marinos muertos que ayudan a sus compañeros que están vivos a llegar a buen puerto, y me gusta mucho esa imagen”*. El significado connotativo de esta metáfora fue explicado en la discusión del grupo focal, y fue desarrollada a través de la repetición del término vehículo. Es decir, el participante H2 en 45) y 46) se apropió de la metáfora para expresar sus ideas respecto de su autorrepresentación como Padre de una persona TEA.

45)GF1/H2/50:28 *“Siento que, desde mi experiencia, mi hijo que recién cumplía 18 años, y ____ 50:36 quiso encontrarse a sí mismo... Ellos van buscando eso y necesitan el apoyo, la guía, ese albatros”*.

46)GF1/H2/51:06 *“Por supuesto que sí. Y llegamos a ese encuentro de las emociones, cómo regular las emociones, la autorregulación emocional, ahí llegamos nosotros, porque a eso es el albatros, en el caso de mi hijo”*.

Por otra parte, la autonomía en una persona con TEA es un elemento importante en el diagnóstico. A través de los distintos planes terapéuticos que se ejecutan en el marco de los apoyos que requieren, se busca que las personas con TEA puedan desarrollar su vida de manera independiente. Ese objetivo se puede lograr a largo plazo, y se requiere la atención y constante monitoreo por parte de las madres, padres y cuidadores que conviven con la persona en el espectro, además de los especialistas que lo atienden.

El encuadre que se toma de la metáfora “*albatros*” es el apoyo, la orientación y la guía que requieren los hijos de los participantes en función del logro de esos objetivos. Por ello, al utilizar y repetir la palabra vehículo “*albatros*” el hablante explica su conceptualización como padre de una persona TEA en términos de la administración de terapias que le ha ofrecido y que lo ha acercado a cumplir los objetivos propuestos. Así, los hablantes reflejan una valoración positiva de su autorrepresentación como padres de una persona autista, al destacar los aspectos de protección, guía y contención que desarrollan con sus hijos e hijas.

Metáfora sistemática *SER MADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UNA GALLINA*

Las gallinas son conocidas en el reino animal por ser madres muy protectoras. En efecto, una vez que los pollitos han eclosionado el huevo, la gallina inmediatamente los protege de los depredadores potenciales y del clima, dándole calor y refugio bajo sus alas. Si siente una amenaza, la gallina puede

atacar para defender a sus polluelos. El conocimiento compartido sobre el comportamiento de este animal en el contexto de este estudio permitió que las madres y padres de personas con TEA se auto representaran como “*gallinas*” en términos de la satisfacción de las necesidades de sus hijos 47), 48) y 49) y la defensa que ejecutan cuando es necesario, lo cual tiene relación con la categoría Contraposición de fuerzas explicada en las entrevistas.

47)GF2/H1/04:57 “Como sobreprotectora”.

48)GF2/Mod/05:04 “Exacto, esa, esa, digamos la gallina como siempre está bajo el cobijo de la mamá, o de la gallina en este caso...”

49)GF2/M3/04:54 “Cuando dices “gallinas”, ¿Por qué gallinas? ¿Como pollitos?”

Una vez proferida esta metáfora, la primera vez, se evidenció su dinamismo a través de la repetición del término vehículo. También se utilizó un término semánticamente equivalente como “*leona*”, y con ello se muestra la relexicalización, que a su vez también encuadra el concepto de protección. Con respecto a la resignificación, se identificó un cambio de tópico en el uso del término vehículo “*gallina*”, “*pollos*” y “*leona*”.

La participante M3 en 50) utiliza los mismos términos vehículo para referirse a un tópico diferente: en este caso a su rol como trabajadora. En el mismo sentido, sus compañeros de trabajo son conceptualizados como la

especie que requiere protección: “*los pollos*”. Aunque no se utiliza un término vehículo similar o con el mismo contenido semántico, la participante traspasa el concepto de “sobreprotección” en la expresión proferida en 51) para vincularlo con el concepto de ayuda brindada a su jefa en términos de su contexto laboral.

50)GF2/M3/06:02 *“Pero había una conversación de confianza, y que me reflejaron de que yo era con mi equipo de trabajo, incluso que mi jefa me dijo que ella se sentía protegida por mí, que yo era como gallina con sus pollos. Y que cuando atacaban a mi gente yo defiende como leona”.*

51)GF2/M3/06:23 *“Entonces, yo no lo había, nunca nadie me había dicho eso, y yo creo que uno, yo lo he desarrollado por la (nombre de la hija). Pero también lo estoy haciendo, y que de hecho mi jefa me haya dicho: “(nombre de la participante) tú me has defendido todas estas veces, tú, tú has actuado por mí y tú me haces sentir segura”.*

La representación de las madres y padres como “*gallinas*” implica una valoración positiva de su rol como cuidadores de personas con TEA. Así, se enfatiza el compromiso que tienen en torno a la condición de sus hijos e hijas, lo cual puede generar empatía y comprensión social con respecto a las exigencias de la experiencia con una persona autista. Por otro lado, al igual que la metáfora sistemática *LA PERSONA CON TEA ES UN CACHORRO*, esta representación puede aludir a la noción de sobreprotección, lo cual puede derivar en una crítica

a las madres y padres en función de las limitaciones en la independencia, autonomía y en el desarrollo de sus hijos e hijas. Esta visión puede perpetuar en la sociedad un estereotipo de la experiencia con el TEA al sugerir que son personas que requieren una protección constante, lo cual dista de la realidad de muchas familias con hijos e hijas autistas.

Metáfora sistemática *SER MADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN ÁGUILA*

El concepto de protección se repite en esta metáfora con una connotación distinta: la enseñanza, la autonomía y la independencia. En cuanto a la enseñanza, la mamá águila les enseña a volar y a cazar a sus crías, una vez que han alcanzado el tamaño apropiado. Con respecto a la autonomía y la independencia, y una vez que las crías han aprendido a volar y cazar por sí mismas, se van por su cuenta dejando el nido.

Estos conceptos constituyen el encuadre realizado en esta metáfora, pues, a diferencia de las metáforas de “*gallina*”, los hablantes se representan como un protector que enseña a desarrollar competencias para la vida, y cuyo propósito es que su hijo e hija con TEA viva de una forma independiente y autónoma. El origen del uso de esta metáfora en este estudio viene de las entrevistas. La participante codificada como M22 expresó lo siguiente:

“M22/1:00 “Estoy más preocupada de enseñarle a volar; más que de protegerlo de que yo no quiero yo no lo quiero sobre proteger y quiero todo lo contrario, que vuele, que no tenga límite”.

A partir de esta intervención se pueden destacar las siguientes correspondencias: las “*alas*” se constituyen como esas competencias y habilidades necesarias para la vida como en 52); “*volar*” encuadra el deseo de que tenga autonomía, de cumplir sus objetivos en la vida; y la disposición a que lo anterior se cumpla, la participante lo conceptualiza como “*ser una mamá águila*”.

52)GF2/Mod/05:04 “...esta mamá quiere que su hijo, ella es una mamá águila y su hijo, que sus hijos vuelen”.

53)GF2/M3/09:11 “O sea, ahora el concepto de yo tengo que sacarme, o sea, no es que sacarme, pero transformarme en mamá águila poh”.

La metáfora de “*águila*” sirvió para reflexionar sobre el rol sobreprotector que se estaba exponiendo en la discusión. Prueba de ello es la autorrepresentación de este participante como padre protector (“*gallina*”), el cual se contrasta con el rol del “*papá águila*”. Es decir, el hablante desarrolla el término vehículo a través de una palabra contrastante: (“*difícil*”).

54)10:05 H1: “Sí, fue como, o sea, a mí [se me] va a ser difícil ser papá águila”.

Las metáforas de “*águila*” tienen una sistematicidad en el uso que dan cuenta del patrón metafórico que se utiliza para representar el rol de

madre/padre de una persona con TEA. Por ello, la participante, quien emitió la metáfora en la entrevista y la reforzó en el grupo focal, da una explicación más amplia de su expresión, al desarrollar el término vehículo:

55)GF2/M2/10:56 “...Y a mí se me enreda tanto la cosa porque tengo a la (nombre de la hija) que tiene síndrome de Down y tiene autismo, que es un autismo obviamente más severo que el de mi hijo, que, si yo a veces veo al (nombre del hijo) y yo me vi obligada, yo, a ser mamá águila, para que mi hijo tuviera más herramientas y sea más lo autónomo, fuerte, pudiera desarrollarse totalmente cuando no estemos con el papá, él va a ser el cuidador de la (nombre de la hija)”.

La representación de las madres y padres como “águilas” resalta su determinación, vigilancia, y la protección ofrecida a sus hijos e hijas. Se destaca, además, su compromiso, su persistencia, y su capacidad de ver más allá de las dificultades inmediatas para proceder en función del bienestar de sus hijos, hijas y contexto familiar. De esta manera se ofrece una valoración positiva de su autorrepresentación. Por último, esta metáfora ilustra la relexicación de la palabra vehículo “gallina”, ya que hacen alusión al mismo tópico, aunque con encuadres distintos: en el primero se resalta la sobreprotección y en la segunda se busca la autonomía.

Categoría Viaje

Tópico Trastorno del espectro autista

Metáfora sistemática *EL TEA ES UN CAMINO INFINITO*

El dinamismo de esta metáfora se evidenció en los diferentes cambios de los términos vehículo identificados a lo largo de la discusión. Se constató el desarrollo de las palabras y frases vehículo, así como la resignificación y, aunque en menor medida, la literalización. De igual manera se constató la apropiación y la evolución de las expresiones metafóricas de esta categoría, pues luego de proferirse por primera vez en la discusión, los hablantes discutieron en torno a la temporalidad y a la longitud del “*camino*” metaforizado.

Como se explicó en el análisis de las entrevistas, esta categoría está directamente vinculada a la experiencia con el TEA. Se concibe como un “*camino*” que inicia con la recepción del diagnóstico y, por ser una condición que acompaña a las personas a lo largo de su vida, no tiene fin. Aunque se identificaron frases asociadas a objetivos y metas en ese mismo camino, éstas están directamente relacionadas con las habilidades cognitivas, sociales y educativas que deben alcanzar las personas con TEA a lo largo de su vida. Todo ello depende de la edad, de los hitos del desarrollo, y se supeditan al apoyo psicopedagógico y clínico necesario, de acuerdo con los niveles diagnosticados de TEA.

El concepto que se comparte transversalmente es el de la temporalidad. Algunos hablantes mencionan que ese camino es “*interminable*”, mientras que otros lo definen como “*infinito*”, evidenciando así, a través del uso de lexías semánticamente equivalentes, la relexicalización de los términos vehículo.

Además, como señala la participante M1 en 56) esa característica de infinitud se traspasa a la etiología del TEA, la búsqueda constante de información y de actualización, lo cual refleja la resignificación del término vehículo, pues se produce un cambio en el tópico. También se refleja la experiencia con el TEA en años pasados, con el avance de la tecnología, lo cual dio ciertas ventajas a la población de hoy. En términos generales, estos términos aluden al carácter permanente de la condición, como lo explica la participante M1 en 57 y 58) y M2 en 59) y 60).

56)GF1/Mod/15:36 “¿Ese camino es interminable?”

57)GF1/M1/18:36: “Infinito”.

58)GF1/M1/18:38 “Para mí, para mí es infinito porque a medida que avanza la tecnología, a medida que pasan los años, la experiencia de atrás que hubo, va haciendo que las personas que ahora, por ejemplo, se enfrentan a este problema, tengan mayor, eh, mayores expectativas que nosotros que empezamos muy tarde. O sea, me refiero cuando yo empecé, no había nada”.

59)GF1/M2/23:43 “...yo me refería a que, claro, es infinito porque finalmente esto lo va a tener por toda la vida, aunque yo me trace las mejores metas que existan, lo va a tener siempre. Y eso yo creo que como papás lo tenemos que tener claro”.

60)GF1/M2/23:43 “...pero yo cuando me refiero a que es infinito es porque sé que esto no tiene cura, ¿me entienden?, no es algo que, pasado mañana o a los veinte años...”

La conceptualización sistemática del TEA como un “*camino infinito*” puede dar lugar a implicaciones sociales inapropiadas sobre la condición en relación con las expectativas y el apoyo requerido por las personas autistas. Esta representación metafórica puede sugerir la ausencia de esperanza o estancamiento, lo cual podría afectar la percepción de la condición por parte de las familias y el contexto social.

Metáfora sistemática *LOS APOYOS PSICOEDUCATIVOS REQUERIDOS SON ETAPAS EN UN CAMINO*

La asociación de los conceptos de “metas”, “objetivos” con etapas en un camino obedece a que los participantes lo expresan de manera explícita: cada objetivo que se logre en el marco de los planes de intervención configura una etapa. En ese sentido, los participantes dividen las metas en “metas cortas” y “metas largas”, alegando que esa “temporalidad” depende expresamente de la

necesidad de apoyo de cada persona TEA y de las ambiciones de los progenitores. En otras palabras, las metas cortas están vinculadas a los objetivos “a corto plazo” que se planifican en las atenciones terapéuticas, y las de “a largo plazo” se refieren al TEA propiamente tal. Esto se identificó en los siguientes metaforemas:

61)GF1/M2/22:04 “Entonces, mi meta es porque él fuera funcional. ¿A qué me refiero?, que él se pueda bastar, que él pueda competir...Es como meta corta y es, y para mí que él sea feliz, en el fondo es eso...”

62)GF1/H1/23:16 “Sí, eso parece posible. Sí, esa fue una meta como padre, y como especialistas tenemos metas en función a los diagnósticos”.

63)GF1/M2/23:43 “...Pero esos son metas que uno se va trazando en un cierto tiempo, pero yo me refería que, claro, es infinito porque finalmente esto lo va a tener por toda la vida, aunque yo me trace las mejores metas que existan, lo va a tener siempre. Y eso yo creo que como papás lo tenemos que tener claro.

64)GF1/M2/23:43 “...pero, aparte está esto de que, claro, como meta yo quiero que mi hijo tenga, tenga un lenguaje, entonces le voy a dar énfasis y lo voy a ayudar”.

65)GF1/M2/23:43 “Y lo otro también depende del grado que tenga, o sea, cada niño es distinto, cada niño contrasta con el espectro autista, funciona distinto, eh, entonces igual es difícil como decir una meta para

uno, porque en realidad cada uno tiene una meta. Y yo también comparto eso de que finalmente uno lo que quiere es que sea feliz.

66)GF1/M2/23:43 *“En el recreo va a jugar solo, por decir, y sé que está solo. Pero no importa, mi meta es que esté en el colegio. Listo, y con eso yo soy feliz”.*

La respuesta a las intervenciones anteriores se configura en una oración adversativa "pero" al caracterizar las metas como "cortas". Esto indica que los objetivos a los que se refiere la Participante M2 en 67), si bien pueden ser conceptualizados como metas, se clara que son “*metas cortas*”. Se presume que se refiere a los objetivos a corto plazo con los que se trabaja en las sesiones de terapias y en los objetivos de aprendizaje en el ámbito escolar.

67)GF1/M2/22:04 *“Tiene razón en relación a [la meta]... pero son metas cortas...”*

A través del desarrollo del término vehículo con el uso de un término contrastante, como lo profiere el participante H1 en 62), el hablante refuta la tesis de los otros participantes en torno al planteamiento de metas en el TEA. Sugiere y aplica el mismo concepto de logro de objetivos con los especialistas como un “*camino*” que recorrer. El cambio de tópico en este enunciado, además, obedece a la resignificación de la metáfora, pues en intervenciones

anteriores se ha establecido el camino del TEA como “*interminable*”, incluso como metas difusas. Sin embargo, el participante H1 en 68) no se refiere únicamente a la discusión en torno a este tópico, sino a su experiencia con los especialistas en salud mental y en el contexto educativo que atienden a su hijo/a autista, lo cual evidencia una apropiación de la metáfora.

68)GF1/H1/21:18 “*Este, con relación a, a la meta. Quiero decir que efectivamente, como papás quizás no nos pensamos o no sé, no hay una meta a llegar. Yo difiero ahí porque, como padres, lo único -que, aunque conozcamos que quizás el autismo no tiene cura- eh, cuando nosotros trabajamos con los especialistas, eh, buscamos todo el equipo multidisciplinario, lo hacemos en función de lograr un objetivo, de lograr una meta en función a las necesidades que tiene el niño. Entonces, eh, simplemente como aporte, yo diría que sí como padres nos planteamos metas dentro de todo este proceso.*”

En el esquema de imagen propuesto por la metáfora conceptual PROGRESAR ES AVANZAR, se plantea una estructura conceptual a través de la cual, de acuerdo con la postura lakoffiana, los hablantes conceptualizan sus éxitos (Lakoff & Johnson, 1980). Así, en este estudio se identificó un patrón metafórico que da cuenta de que, discursivamente, los hablantes negocian el significado contextual de los términos vehículo para expresar los logros de sus

hijos e hijas con TEA y de la sociedad en general en relación con la condición, evidenciando la dimensión cognitiva del análisis de los resultados.

Por ejemplo, la participante M2 en 69) hace un cambio en el término vehículo que evidencia la resignificación: ella explica que la sociedad “*avanza*” en la concienciación sobre el TEA. En esta metáfora se representan los diferentes mecanismos de inclusión impulsados por las distintas organizaciones en pro del reconocimiento integral de las personas autistas con el “*camino*” -o una parte de éste- que se recorre. En ese sentido, el avance en ese “*camino*”, también se refiere a la aceptación, la inclusión, las leyes aprobadas en pro de garantizar los derechos fundamentales de las personas autistas.

69)GF1/M2/19:35 “*Sí, yo igual opino muy parecido a ella porque, en realidad, es un camino infinito. Y como dice ella, la tecnología avanza y todo, eh, pero también a la sociedad yo la siento mucho más preparada y eso es algo positivo*”.

Esta narrativa metafórica, que da cuenta de cómo los participantes hablan y piensan sobre el TEA, destaca que el desarrollo y la adaptación de las personas autistas y su contexto inmediato no siguen un curso lineal. Asimismo, la metáfora subraya la continua caracterización de la experiencia con el TEA como una visión diversa, con visión de crecimiento constante que difiere de los contextos neurotípicos. Así, lo que se destaca es la resiliencia y el

empoderamiento en función de la agencia que ejercen los participantes en la toma de decisiones en el viaje que se metaforiza (Semino, 2017).

Categoría Dispositivos Tecnológicos

En el contexto de la discusión de los grupos focales, se identificó un patrón metafórico sistemático en la representación del tópico Madre/padre de una persona con TEA. Contrario a lo que se evidenció en el análisis de las entrevistas, los tópicos TEA y Persona con TEA, no se representaron en esta categoría en la discusión de los grupos focales.

Tópico: Madre/padre de una persona con TEA

Metáfora sistemática *SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA CON TEA ES SER UN DISPOSITIVO TECNOLÓGICO*

La experiencia de los participantes en el uso de la tecnología sirvió de referencia para conceptualizar su rol como madres y padres de una persona con TEA. Esto les permitió auto representarse como un “*computador*”, porque se agota y también se “*bloquea*”. Es decir, no siempre el dispositivo tecnológico opera de manera óptima, dado que eventualmente alcanza un punto en el que cesa su adecuado funcionamiento. Esto lo explicó la moderadora durante la discusión de esta categoría al mostrar los resultados preliminares. Lo anterior se resume en lo expresado por la Mod en 70), que constituye la primera

aparición del término vehículo “*sistema operativo*”, el cual es desarrollado y ampliado por los participantes en el flujo del intercambio comunicativo.

70)GF2/Mod/17:01 “Un sistema operativo, ¿okey?, procesa la información de forma diferente; hay que buscar cómo funciona ese sistema operativo”.

El encuadre identificado en esta metáfora sistemática resalta las limitaciones que estos aparatos pueden tener: batería limitada, episodios de bloqueo, hibernación, etc. Es decir, el agotamiento físico y emocional de los participantes se vincula con los espacios en los que un computador se reinicia, hiberna, e incluso se bloquea. Las situaciones en las que no se pueden satisfacer las necesidades de sus hijos/as se relacionan con el bloqueo de una computadora. Lo anterior da cuenta de la metáfora conceptual EL CUERPO ES UNA MÁQUINA.

Adicionalmente, el participante H1 vincula la metáfora de “*virus*” asociada a los equipos tecnológicos con las descompensaciones de las personas TEA, en 71). Es decir, utiliza su experiencia con los dispositivos tecnológicos para ilustrar el descontrol que se evidencia en los episodios de descompensación de su hijo/a.

71)GF2/H1/17:46 “Le entra un virus”.

72)GF2/Mod/17:47 “Se puede parar. Sí...”

73)GF2/Mod/17:51 “No, la computadora agarró un virus”.

En el caso de la metáfora de “robot”, este objeto se ilustra como frío, sin sentimientos, lo cual refleja en 74) el desarrollo de la metáfora. No obstante, el hablante aclara, a través de un término contrastante, en el marco del desarrollo de la metáfora, que él sí tiene sentimientos y es capaz de sentir. Como respuesta a la intervención explicada anteriormente, el participante H1 en 75) vincula las características del material “hierro”, el cual se define como un “elemento metálico de color negro lustroso o gris azulado, dúctil, y muy tenaz” (Real Academia Española). Esto evidencia una vez más el desarrollo del término vehículo dado que con un material similar están producidos algunos robots. En ese sentido, las características del material se asocian con las características de dureza y durabilidad que las personas TEA consideran que tienen sus padres.

74)GF1/Mod/16:23 “Oye, me ves como un robot, pero yo tengo sentimientos”.

75)GF1/H1/16:38 “No soy de hierro [ríen]”.

Como se comentó al inicio de este apartado, las personas TEA procesan la información sensorial de manera distinta. Además de ello, ciertas funciones cognitivas son sobresalientes en algunas personas con TEA en comparación

con sus pares neurotípicos. Estos atributos, de manera implícita, los participantes los vinculan con sus capacidades para procesar información de cualquier índole, a través de los términos vehículo “*iPhone*” y “*análogo*”. De esta manera el participante H1 resalta las características más avanzadas del sistema operativo del iPhone en 76) para contrastarlas con la baja gama de la tecnología de los teléfonos análogos que aún existen en el mercado en 77) y 78).

76)GF2/H1/17:41 “Yo cambiaría por lo menos en el iPhone, yo también diría que además de ser Android, también había unos analógicos...”

77)GF2/H1/18:09 “De los años 1600”.

78)GF2/Mod/18:12 “Ay, me dijo hasta el modelo del Nokia, o sea, los que se utilizan ahorita los adultos mayores, así con los números grandes, sí, que solamente era llamar y recibir mensajes, que él se quedó allí, él se quedó allí, pero su hijo evolucionó y llegó a ser un, un, no dijo un iPhone, dijo otra, otra cosa, pero mucho más”.

79)GF2/M2/18:31 “¿Un smartphone?”

80)GF2/Mod/18:32 “Un smartphone sí, esa fue la palabra que usó, él se quedó en el análogo y el hijo es un smartphone...”

Por último, el desarrollo de esta metáfora se evidenció en la relexicalización del término vehículo “*iPhone*”, dado que la participante M2 en 79) se refiere a este con una lexía equivalente: “*smartphone*” (o “*teléfono inteligente*”). Así, este mismo término se desarrolla en forma repetida en 80),

para ampliar el término vehículo a través de la caracterización de sí mismo como “*análogo*” y a su hijo/a como “*smartphone*”.

Categoría Entretenimiento

Tópico: Trastorno del espectro autista

Metáfora sistemática *EL TEA ES UNA OBRA DE TEATRO*

En esta metáfora los conceptos de cambio, de personajes, de ilusión y temporalidad se vinculan con la experiencia con el TEA. Para mostrarlo, el participante H1 en 81) expresa su representación del TEA a través de la denominación como frase vehículo “*una obra de teatro*”. A su vez, la misma frase vehículo es repetida y explicada en 82), para confirmar lo expresado por su interlocutor. Esto se evidencia a través del uso de una lexía semánticamente vinculada como “*personajes*”, lo cual muestra el desarrollo del término vehículo.

81)GF2/H1/1:13:07 “Y en eso se convierte el día a día, en una obra de teatro”.

82)GF2/Mod/1:13:20 “Moderadora: Sí, sí, es una obra de teatro, tiene razón [ríe]. Eh, varios personajes en esa obra de teatro”.

La conceptualización del TEA como una “obra de teatro” alude a los distintos elementos que configuran el día a día en el autismo. Así, el entorno

social se configura como un escenario que sigue un libreto al que no acceden (necesariamente) las personas con TEA, sugiriendo que la estructura de la cotidianidad en el entorno del autismo es distinta al de las personas neurotípicas. Socialmente, esto puede perpetuar la imagen estereotipada del TEA en la que se sugiere que el autismo es una condición inaccesible para quienes estén fuera del entorno cercano a las personas TEA.

Tópico: Madre/Padre TEA

Metáfora sistemática *SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN MAGO*

La autorrepresentación de las madres y padres de personas con TEA como “*magos*” da cuenta una vez más de la diversidad de estrategias que deben tener a disposición para acompañar a su hijo/a con autismo. Por una parte, están las competencias y habilidades en cuanto al acompañamiento en la autorregulación y los episodios de descompensación y, por otro lado, está la habilidad de hacer que ese momento sea divertido, variado y que perdure en el tiempo. De allí que se puede afirmar que la diversidad de actividades que debe proponer un mago para la entretención de su público corresponde a la cantidad de estrategias que debe utilizar este hablante para atender las necesidades de su hijo.

En esta ocasión, el hablante desarrolla la metáfora en 83) a través de la repetición del término vehículo, y agrega nuevas lexías como “*malabares*” y la frase verbal “*tener en sintonía*”.

- 83) GF2/H1/1:12:55 “Soy un mago, hago malabares para poder lograr, este, volverlo a tener en sintonía o que no se me descompense”.
- 84) GF2/M3/18:39 “A mí me gustó lo que dijo H1 delante... 00:00 M3: Todavía en la magia. Porque no siempre la misma estrategia a mí me funciona.
- 85) GF2/M3/00:14 “Entonces, me hizo mucho sentido cuando hablaste que somos magos...”
- 86) GF2/H1/01:02 “Pero es eso, me vuelvo un mago”.
- 87) GF2/M3/09:02 “Es que pa nosotras es más fácil, pa nosotras es más fácil porque, eh, si tú me hablas de mago, y ahora me hablas de mamá águila, o sea, yo como que pa mí, esto es como una terapia poh”.
- 88) GF2/H1/17:48 “...yo decía que nosotros somos -ellos o nosotros- somos como una cajita de Pandora o como un mago...”

Esta metáfora presenta el desarrollo del término vehículo “mag” para ofrecer una autorrepresentación del padre TEA como un artista que “juega” con la realidad. Por ello, la habilidad de un mago al hacer un espectáculo se vincula con la destreza de las madres/padres para contener a sus hijos e hijas en momentos de desregulación o descompensación. La correspondencia que resalta el participante H1 en 83) es que las estrategias que él utiliza para contener a su hijo corresponden a los pinos con que los magos hacen malabares.

Seguidamente, la participante M3 en 84) se apropia de la metáfora y resalta el mismo encuadre a través de la relexicalización del término vehículo “*magia*” y la repetición de la palabra vehículo “*malabares*”. En ese sentido, las madres y los padres de una persona con TEA son quienes manipulan los pinos para, al final, tener el control de la situación, a la cual se refieren metafóricamente como “*malabares*”. Por ende, la diversidad de estrategias está vinculada a la variedad de espectáculo que ofrece un mago, un actor, y todo lo relacionado con el campo semántico del entretenimiento.

Metáfora sistemática *SER MADRE/PADRE DE UNA PERSONA TEA ES SER UN PERSONAJE*

En esta metáfora sistemática se evidencia la relexicalización de los términos vehículo “*mago*” y “*payaso*” al proferir una lexía que se relaciona semánticamente y que funge como sinónimo: “*personaje*”. Así, el participante alude a su experiencia con las artes escénicas y amplía la metáfora al explicar el proceso de “*desdoble*” que ocurre cuando un artista aparece en un escenario.

89)GF2/H1/1:12:47 “Cambiar de estrategia, estar alegre, como una faceta de personaje. O sea, me desdoblo”.

90)GF2/H1/17:48 “pues, que a medida de lo que ellos van haciendo, nosotros tratamos de darle la vuelta o buscamos o convertimos en personajes, en fin, para, para tratar de, de salir de eso”.

El dinamismo de esta metáfora se evidencia en el desarrollo de los términos vehículo pertenecientes a la categoría “entretenimiento”. Es decir, el hablante H1 en 89), al proferir la palabra vehículo “*desdoble*” alude a los diferentes roles que debe asumir como padre de una persona autista, tal como lo describió en 83) y 86). Con ello se identifica la traza semántica de esta metáfora vehículo.

En síntesis, los resultados explicados en este estudio revelan los patrones consistentes en la representación metafórica del TEA por parte de los participantes de la investigación. De esta manera se evidencia cómo la metáfora constituye un mecanismo valioso para expresar las ideas y valoraciones relacionadas con la condición de espectro autista que afecta a sus hijos, hijas y estudiantes. Así, con la finalidad de cautelar la sobre interpretación de los datos y dar cumplimiento a la triangulación sugerida para los estudios cualitativos, los análisis de los resultados obtenidos fueron sometidos a un proceso de validación por parte de expertos en el estudio de la metáfora, el cual se muestra en el siguiente apartado.

Validación de los resultados

En este apartado se presentan y analizan los valores del índice Kappa, destacando los niveles de acuerdo alcanzados por los interjueces expertos en

el estudio de la metáfora en la propuesta de codificación para la validación del análisis realizado en la investigación. Asimismo, el índice Kappa indica el nivel de acuerdo alcanzado en las propuestas de categorías sugeridas en el estudio, avalando la fidelidad a los datos lingüísticos y cautelando la sobre interpretación en el análisis de los resultados.

La Tabla 19 muestra de forma simplificada las palabras propuestas por los evaluadores para la codificación de los dominios fuente. Es decir, las lexías que representan el dominio más cercano a la experiencia de los hablantes en las metáforas vehículo presentadas en el instrumento de validación. Con esta información se avaló la codificación realizada en los análisis de los resultados en cuanto al dominio que prestó sus características para la representación de los tópicos.

Tabla 19

Categorías simplificadas para Dominio Fuente

N	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
1	Camino	Meta	Camino
2	Camino infinito	Camino	Camino
3	Meta	Meta	Camino
4	Camino infinito	Camino infinito	Camino
5	Camino	Camino	Camino
6	NS/NR	Camino	Camino
7	Océano	Océano	Océano
8	Cisne	Cisne	Cisne
9	Alce	León	NS/NR
10	Volcanes	Volcanes	Volcanes

11	NS/NR	Océano	Océano
12	Pilares	Pilares	Pilares
13	Payaso	Payaso	Payaso
14	Actor	Malabarista	Actor
15	Artista	Mago	Mago
16	Artista	Mago	Magia
17	NS/NR	Electrocardiograma	Electrocardiograma
18	Obra de teatro	Obra de teatro	Obra de teatro
19	Sistema operativo	Sistema operativo	Sistema operativo
20	Sistema operativo	Virus	Sistema operativo infectado con virus
21	Robot	Robot	Robot
22	Sistema operativo	Teléfonos móviles	Teléfonos móviles
23	NS/NR	Teléfonos móviles	Teléfonos móviles
24	Computador	Computador	Computador

Nota. Se muestran las respuestas dadas por los evaluadores expertos para el dominio fuente.

Como puede observarse, los evaluadores expertos coincidieron en la mayoría de las codificaciones para el dominio fuente. Por otra parte, se solicitó a los expertos evaluadores formular el dominio meta en las metáforas vehículo presentadas en el instrumento de validación. Así, con el propósito de corroborar la codificación realizada a los tópicos, se solicitó a los expertos proponer los elementos que estaban siendo representados metafóricamente, es decir, el

dominio meta sobre el cual se proyectaban las características descritas en el dominio fuente. Estos acuerdos se muestran en la Tabla 20.

Tabla 20

Categorías simplificadas para Dominio Meta

N	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
1	TEA	La vida	TEA
2	TEA	La sociedad	TEA
3	Calidad de vida de persona autista (y su familia)	Objetivo	Progreso en las atenciones a los factores psicosociales
4	TEA	Una condición que dura toda la vida	TEA
5	TEA	Resiliencia	Estudiantes con TEA
6	NS/NR	Obstáculos por superar	Estudiantes con TEA
7	Persona autista	El Océano	Persona autista
8	Persona autista	Estudiantes con TEA	Estudiantes con TEA
9	Persona autista	La sociedad depredadora	NS/NR
10	Hijo/a con TEA	Hijo/a con TEA	Hijo/a con TEA
11	NS/NR	TEA	NS/NR
12	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona con TEA
13	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona con TEA
14	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona con TEA
15	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona con TEA
16	Padre/madre de una persona autista	Experiencia con el TEA	Experiencia con el TEA
17	NS/NR	Experiencia con el TEA	Experiencia con el TEA
18	Experiencia con el TEA	Experiencia con el TEA	Experiencia con el TEA
19	Hijo/a con TEA	Hijo/a con TEA	Hijo/a con TEA
20	Hijo/a con TEA	TEA	Hijo/a con TEA
21	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista	Padre/madre de una persona autista
22	Hijo/a con TEA	Tipos de personalidad	Hijo/a con TEA

23	Personas	Padre/madre de una persona autista	Personas con TEA y familiares
24	Personas	Padre/madre de una persona autista	Personas con TEA y familiares

Nota. Se muestran las respuestas dadas por los evaluadores expertos para el dominio meta.

Los acuerdos alcanzados en la propuesta de dominio meta reflejan la precisión en la determinación de los tópicos analizados metafóricamente en la investigación. Esto ayuda a transparentar el proceso de codificación y el establecimiento de las categorías en el análisis de los resultados. Es decir, el nivel de acuerdo alcanzado en este ítem contribuyó a esclarecer las imprecisiones presentadas en la codificación de los tópicos en la metáfora sistemática.

Por otra parte, en relación con la codificación de las categorías, los planteamientos sugeridos por los evaluadores se muestran en la Tabla 21. En ese sentido, se solicitó a los expertos sugerir la codificación que consideraran apropiada para los ejemplos de metáforas vehículo incluidas en el instrumento. En este apartado se pretendía comparar la propuesta dada por los expertos con las presentadas por la investigadora responsable, las cuales fueron evaluadas sistemáticamente a lo largo el estudio.

Tabla 21

Categorías simplificadas para propuesta de categorías

Expresiones metafóricas	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
1	Camino	Camino	Camino
2	Camino	Camino	Camino
3	Camino	NS/NC	Camino
4	Camino	NS/NC	Camino
5	Camino	Camino	Camino
6	NS/NC	Camino	Camino
7	Naturaleza	Naturaleza	Fenómeno que produce incertidumbre
8	Naturaleza	Naturaleza	Camino
9	Naturaleza	Naturaleza	NS/NC
10	Naturaleza	Naturaleza	Fenómeno que produce incertidumbre
11	NS/NC	Naturaleza	NS/NC
12	Arquitectura	Naturaleza	NS/NC
13	Puesta en escena	Puesta en escena	Puesta en escena
14	Puesta en escena	Puesta en escena	Puesta en escena
15	Puesta en escena	Puesta en escena	Puesta en escena
16	Puesta en escena	Puesta en escena	Fenómeno que produce incertidumbre
17	NS/NC	NS/NC	Fenómeno que produce incertidumbre
18	Puesta en escena	Puesta en escena	NS/NC
19	Sistema operativo	Sistema operativo	Funcionamiento cognitivo particular
20	Sistema operativo	Sistema operativo	NS/NC
21	Sistema operativo	Sistema operativo	NS/NC
22	Sistema operativo	Sistema operativo	Funcionamiento cognitivo particular

23	Sistema operativo	Sistema operativo	Funcionamiento cognitivo particular
24	Sistema operativo	Sistema operativo	NS/NC

Nota. Se muestran las respuestas dadas por los evaluadores expertos para la propuesta de categorías.

El acuerdo alcanzado por los evaluadores en este ítem implica que la codificación asignada a las categorías da fidelidad a los datos lingüísticos derivados inductivamente de los datos. Este es un aspecto muy importante para el análisis desarrollado en la presente investigación, ya que implica que se cauteló la sobre interpretación de los resultados, lo cual constituyó un aspecto fundamental desde las etapas iniciales del estudio.

Con los datos de las tablas presentadas anteriormente se realizó el cálculo del índice de kappa. Para ello se utilizó el software IBM SPSS statistics 27. Este índice puede variar de -1 a +1. Un valor negativo para kappa (κ) indica que el acuerdo entre evaluadores fue menor que el acuerdo esperado por azar, con -1 indicando que no hubo acuerdo observado (es decir, los evaluadores no estuvieron de acuerdo en nada), y 0 (cero) indicando que el acuerdo no fue mejor que el azar.

Alternativamente, los valores de kappa mayores que 0 (cero) representan un acuerdo mejor que el azar para los evaluadores, hasta un valor máximo de +1, que indica un acuerdo perfecto (es decir, los evaluadores estuvieron de acuerdo en todo). Es importante resaltar que no existen reglas generales para

evaluar qué tan bueno es un valor de kappa, es decir, cuán fuerte es el nivel de acuerdo entre los evaluadores. Dicho esto, se han sugerido las siguientes clasificaciones para evaluar qué tan buena es la fuerza del acuerdo cuando se basa en el valor del coeficiente kappa. Las siguientes directrices son de Altman (1999) y adaptadas de Landis y Koch (1977):

Tabla 22

Clasificación de kappa

VALOR DE K	FUERZA DEL ACUERDO
< 0.20	Pobre
0.21-0.40	Regular
0.41-0.60	Moderado
0.61-0.80	Bueno
0.81-1.00	Muy bueno

Nota: Clasificación tomada de Altman (1999), adaptada de Landis y Koch (1977).

El índice de kappa (κ)=.541, como se muestra en la Tabla 22, refleja que se tiene una fuerza de acuerdo moderada, con un intervalo de confianza de 95%. Esto indica que los acuerdos interjueces son representativos para el análisis presentado, lo cual se evidencia en el valor $p < .05$, el cual sugiere que el resultado es significativo.

Asimismo, con el propósito de conocer el nivel de acuerdo global alcanzado entre los interjueces para la determinación del dominio fuente, se calculó el índice Kappa, obteniendo un ,541 lo cual refleja un acuerdo

moderado, como se muestra en la Tabla 23. Esto indica que el acuerdo alcanzado constituye un aspecto importante para efectos del presente estudio.

Tabla 23

Acuerdo global para Dominio Fuente

	Kappa	95% de intervalo de confianza	
		Límite inferior	Límite superior
Acuerdo global	,541	,484	,599

Nota. Esta tabla muestra el acuerdo global alcanzado entre los evaluadores expertos en la formulación del dominio fuente.

El índice de acuerdo global alcanzado sugiere que existe un acuerdo importante en la propuesta de dominio fuente. Es decir, el nivel de coincidencia en la codificación del dominio fuente es valioso para avalar el análisis propuesto, ya que afianza la determinación de aquellas experiencias que fungieron como marco referencial para la representación metafórica de los distintos tópicos que conforman el contexto en el TEA.

Asimismo, es importante conocer el nivel de acuerdo alcanzado en la determinación del dominio meta, con la finalidad de conocer la propuesta de los tópicos metaforizados. En este ítem se obtuvo un índice kappa de ,290, como se muestra en la Tabla 24. También puede observarse que valor $p < .05$, por lo

que se tiene un resultado significativo para el análisis de los resultados. Este valor sugiere que existe un acuerdo regular entre los evaluadores expertos.

Tabla 24

Acuerdo global para Dominio Meta

	Kappa	95% de intervalo de confianza	
		Límite inferior	Límite superior
Acuerdo global	,290	,217	,364

Nota. Esta tabla muestra el acuerdo global alcanzado entre los evaluadores expertos en la formulación del dominio meta.

Los acuerdos alcanzados en la propuesta de dominio meta evidencian la fidelidad en la determinación de los tópicos propuestos en la formulación de los objetivos de esta investigación. El nivel de acuerdo expresado a través del índice Kappa contribuye a transparentar el proceso de codificación de los tópicos. Estos hallazgos son relevantes para este estudio, pues significa que los análisis desarrollados aluden exhaustivamente a esos tópicos, lo cual robustece la credibilidad de los resultados obtenidos.

Por último, en relación con la propuesta de categorización solicitada en la última parte del instrumento, se obtuvo un índice kappa de .383, como se muestra en la Tabla 25. Lo anterior indica que el nivel de acuerdo es regular. El

intervalo de confianza es del 95% y puede observarse que $p < .05$, por lo que se tiene un resultado significativo.

Tabla 25

Acuerdo global para Propuesta de categorías

	Kappa	95% de intervalo de confianza	
		Límite inferior	Límite superior
Acuerdo global	,383	,282	,485

Nota. Esta tabla muestra el acuerdo global alcanzado entre los evaluadores expertos en la propuesta de categorías.

El nivel de acuerdo que los evaluadores alcanzaron en este ítem obedece en parte a la fidelidad otorgada al discurso proferido por los entrevistados en la propuesta de codificación y categorización de los datos. Es decir, las categorías se etiquetaron a partir del discurso de los participantes con una mínima generalización.

El análisis de todos los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación ofrece una visión más amplia del fenómeno en estudio: la representación metafórica del TEA. De esta manera se puede acercar a la sociedad la imagen de un contexto muy variado en experiencias de diversas índoles en el que confluyen personas y estudiantes con TEA. Para ello, la

metáfora brinda una alternativa significativa para explorar las ideas y los conceptos que desean representar quienes viven diariamente con el autismo en el contexto familiar y educativo.

En otro orden de ideas, en el marco de la teoría fundamentada existen dos conceptos que son esenciales para el investigador: las propiedades y las dimensiones de las categorías que van emergiendo en los análisis. Así cuando se codifican las categorías, se delimitan las propiedades de cada una y se establecen sus dimensiones. Este proceso es recursivo y el analista puede modificarlas a medida que avanza el análisis de los datos. A continuación, se detallan las propiedades y dimensiones de las categorías identificadas en los análisis presentados.

Propiedades y dimensiones de las categorías

En relación con las propiedades, Corbin y Strauss (2015) explican que se refieren a las características o atributos de las categorías. Es decir, aquellos aspectos que son propios de cada categoría y ayudan a comprender la complejidad de cada una. El establecimiento de las propiedades permite que los datos sean excluyentes, es decir, que sean codificados en una categoría y no en otra. Por su parte, las dimensiones aluden al rango o variabilidad en las que varían las propiedades en las categorías. En otras palabras, las dimensiones se refieren a las gradaciones que se pueden identificar en las propiedades.

A continuación, se explicitan las propiedades y dimensiones de las categorías que emergieron en los análisis de esta investigación. Por razones de espacio se describen cuatro categorías analizadas en los corpus de madres/padres y profesores: “Naturaleza”, “Contraposición de fuerzas”, “Viaje” y “Dispositivo tecnológico por ser las más productivas discursivamente y compartidas en los corpus analizados.

Propiedades y dimensiones de la categoría “Naturaleza”

Esta categoría resalta cómo se utiliza el lenguaje metafórico para comunicar, entre otras cosas, las complejidades del TEA. Por ello, se ilustran los comportamientos de las personas con TEA a través de paisajes desde serenos hasta caóticos. En ese contexto, las propiedades más significativas de esta categoría son el dinamismo y el cambio. Así, los dominios fuente identificados en esta categoría dan cuenta de la fluctuación en la que se expresa cómo los síntomas del TEA pueden cambiar con el tiempo, tal como los cambios estacionales o climáticos.

Otra propiedad identificada en esta categoría es la interconexión, ya que se ilustra el TEA como un sistema interconectado donde cada síntoma afecta a otros (familia, contexto educativo y sociedad) y, a su vez es afectado por otros, tal como ocurre en los ecosistemas en el marco de la naturaleza.

Adicionalmente, se evidenció la propiedad de evolución, dado que las personas con autismo pueden desarrollarse como respuesta a los planes de intervención,

estableciendo una vinculación conceptual con los elementos de la naturaleza y con la metamorfosis de animales.

En relación con las dimensiones, esta categoría ofreció un marco amplio para el análisis en términos de temporalidad, intensidad, contexto e interactividad. En relación con la temporalidad, se evidenció una gradación vinculada los eventos de corto plazo, como algunos episodios vinculados al comportamiento en las personas con TEA, así como la visión a largo plazo que incluye el desarrollo de sus vidas, y cómo los síntomas cambian con el tiempo.

En cuanto a la intensidad, se asocia con la variabilidad de los síntomas de leves a severos, como el espectro en sí. Además, se evidenció una fluctuación en la misma dimensión, dado que, similar a los fenómenos naturales, los síntomas en el TEA pueden variar en fuerza, desde menos perceptibles a más notables. Por su parte, la interactividad ofrece una gradación y evaluación de cómo se percibe el TEA a partir de las interacciones en contextos micro sociales y macrosociales. Las primeras incluyen los integrantes significativos en la familia y la interacción de una persona con TEA en la sala de clase, y las segundas, las interacciones macrosociales, incluyen contextos más amplios como la sociedad y cómo esta percibe a las personas con TEA.

Propiedades y dimensiones de la categoría “Contraposición de Fuerzas”

Esta categoría posee propiedades de dualidad, tensión e interacción. La dualidad se asocia con aquellas fuerzas positivas y negativas que caracterizan

a los factores que facilitan o dificultan la adaptación de la persona con TEA. Para ilustrarlo se puede mencionar el apoyo que se recibe de la familia (fuerza positiva) versus la incompreensión percibida de la sociedad en general (fuerza negativa).

En relación con la tensión, esta incluye los conflictos internos y los conflictos externos. Los conflictos internos son aquellas disputas personales que experimentan las personas con TEA para estar autorregulados, y los externos son aquellos conflictos en los que se demandan derechos sociales y educativos. Es decir, existe una tensión bidireccional y de diversos alcances. La interrelación se refiere a la interacción de las fuerzas y su influencia mutua. Por ejemplo, refleja cómo el impacto del estrés social y los estímulos del ambiente influyen en los episodios de descompensaciones y comportamientos repetitivos de las personas con TEA.

La estructura general ofrecida en esta categoría y que facilitó el análisis se relaciona con las dimensiones de temporalidad, intensidad y perspectiva. En relación con los aspectos de la temporalidad, incluyen episodios a corto plazo y eventos a largo plazo. Los episodios a corto plazo incluyen los incidentes que generan descompensaciones en la persona con TEA y, en consecuencia, en la familia y el contexto educativo. Asimismo, esta dimensión abarca los eventos a largo plazo en los que se pueden apreciar cambios en los niveles de estrés (en la familia y en el contexto escolar) relacionados con los patrones de

comportamiento a medida que la persona con TEA crece y alcanza hitos del desarrollo.

La intensidad se refiere la variación de las fuerzas contrapuestas a las que se alude en esta categoría. En ese sentido, esa variación fluctúa de leves a severas. Esta variación está vinculada directamente con los niveles del diagnóstico y con la diversidad de las características espectrales. La perspectiva, por su parte, varía entre la perspectiva del individuo con TEA y la perspectiva del entorno. En la primera se refiere a cómo la persona autista experimenta las fuerzas opuestas y actúa en consecuencia y, en la segunda, se alude a la perspectiva del entorno, que incluye familia, educadores, etc., y cómo ellos responden a estas dinámicas de fuerzas.

La contextualidad en esta categoría varía en relación con los escenarios en los que se ponen de manifiesto la dinámica de fuerzas. En ese sentido, se puede hacer referencia a micro contextos y macro contextos en los que se desenvuelven las personas con TEA. El micro contexto incluye aquellas situaciones específicas como la dinámica familiar en el hogar y la interrelación que se desarrolla en las salas de clase. Por su parte, en un sentido más amplio, el macro contexto incluye escenarios más extensos como la sociedad en general, el contexto educativo en un sentido más amplio, etc.

Propiedades y dimensiones de la categoría “Viaje”

Las propiedades de esta categoría se enmarcan en una trayectoria, obstáculos, dirección y acompañamiento. En el concepto de trayectoria, se alude a los conceptos de progreso y retroceso. El avance continuo en el desarrollo personal y social de la persona con TEA alude al progreso, el cual incluye, a su vez, logros y mejoras. Por su parte, los retrocesos se refieren a aquellos momentos de dificultad que impiden el avance de las personas con TEA.

Esto último está estrechamente relacionado con la propiedad de obstáculo, ya que ésta se relaciona con barreras y adaptaciones. En la primera se incluyen aquellos elementos que dificultan el progreso en términos de apoyos sociales o la disposición insuficiente de recursos. En cuanto a las adaptaciones, se alude a aquellos mecanismos que la persona con TEA, su familia y el contexto educativo utilizan para superar esos obstáculos.

La propiedad de dirección está relacionada con objetivos y cambios de dirección. Los objetivos configuran aquellas aspiraciones que las personas con TEA, su familia y contexto educativo buscan alcanzar, e incluye, entre otros aspectos, autonomía personal y habilidades sociales. En esa línea, los cambios de dirección incluyen aquellos ajustes que deben hacerse en la trayectoria y se basan en la experiencia, los aprendizajes y los cambios en el entorno para el logro de esos objetivos.

La propiedad de acompañamiento engloba, a su vez, guías y comunidad. Las guías son aquellas personas o recursos que tienen como objetivo ayudar a las personas con TEA. Se incluyen las madres, padres, profesores, terapeutas, programas educativos y sociales, leyes, etc. En relación con la comunidad, se espera que proporcione apoyo y recursos necesarios para el desarrollo del individuo con TEA.

Las dimensiones de esta categoría se relacionan con la temporalidad y la intensidad, que implica, a su vez, variabilidad y fluctuación. La temporalidad abarca la variabilidad entre las experiencias que se viven en el corto y largo plazo. Las primeras incluyen aquellos eventos y experiencias inmediatas que afectan el progreso en el camino, como una sesión de terapia, una sesión en una sala de clases, o un día en casa. Las experiencias a largo plazo se refieren a la vida de la persona con TEA trayectoria general como los hitos importantes y aquellos cambios que se experimentan a lo largo del tiempo.

La dimensión de la intensidad hace alusión a la magnitud de la experiencia en el camino que se metaforiza, y se presenta desde leve a intensa. La intensidad leve incluye aquellas dificultades menores que afectan a las personas con TEA y a su entorno inmediato en el recorrido del camino, y la intensa a los grandes desafíos a los que se enfrentan en esa experiencia. Estos cambios, a su vez, fluctúan en intensidad a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Propiedades y dimensiones de la categoría “Dispositivo Tecnológico”

Las propiedades de esta categoría están relacionadas con la estructura y la funcionalidad, la programabilidad y personalización, la interacción y conectividad, y el mantenimiento y soporte técnico. En primer lugar, en la propiedad de estructura y funcionalidad, se incluyen aquellos componentes específicos de los dispositivos tecnológicos, los cuales aluden a aquellos elementos distintivos que componen el TEA, e incluyen aquellas habilidades cognitivas y sociales que los define. A su vez, las funciones predefinidas engloban aquellos comportamientos y respuestas específicas que se observan en las personas con TEA (estereotipias, literalidad en la comprensión de los discursos, etc.), lo que se metaforiza como un dispositivo que realiza determinadas funciones.

Por su parte, la propiedad de programabilidad y la personalización incluye la adaptación y la actualización que ofrecen los dispositivos tecnológicos. La adaptación alude a la capacidad de ajustar intervenciones y estrategias para adaptarse a las necesidades individuales de cada persona con TEA, tal como puede personalizarse un artefacto tecnológico. La actualización, por su parte, se refiere a la posibilidad de mejorar las estrategias que se implementan en el plan de intervención con las personas con TEA a lo largo del tiempo, lo cual es equiparable con la actualización del software de los dispositivos tecnológicos.

La propiedad de mantenimiento y soporte técnico incluye un soporte especializado, en el cual se alude a la importancia de contar con expertos que puedan proporcionar intervenciones adecuadas a las personas con TEA, similar al servicio de soporte técnico de los dispositivos tecnológicos. De allí que esta propiedad sea exclusiva de esta categoría, pues los expertos en la atención terapéutica se conciben como el soporte técnico de los dispositivos tecnológicos.

En cuanto a la dimensión en esta categoría se puede destacar la intensidad, la cual varía desde leve a intenso, y, además tiene fluctuación. En ese sentido, se alude a la variabilidad en la cantidad y tipo de apoyo necesario en la persona TEA en términos de intervenciones desde menores hasta intensivas, lo cual se equipara con los ajustes aplicados a los dispositivos tecnológicos. En cuanto a la fluctuación de esta categoría se puede indicar que los apoyos necesarios y las respuestas varían a lo largo del tiempo, en diversos contextos y en diversos niveles.

Una vez expuestas las propiedades y dimensiones que conforman las categorías identificadas en la presente investigación, corresponde ahora establecer las relaciones conceptuales que existen entre ellas. Es importante puntualizar que dichas relaciones están vinculadas a conceptos específicos de cada categoría y a algunos aspectos de sus propiedades. A continuación, se

presenta la teorización, derivada de las relaciones conceptuales identificadas en las categorías.

Teorización

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar una teoría emergente para la representación metafórica del TEA. Por ello, con base en los principios fundamentales de la investigación cualitativa y la teoría fundamentada, se identificaron las relaciones conceptuales a través de las cuales se vinculan las categorías identificadas y sus propiedades. Para ello, Corbin & Strauss (2015) sugieren identificar una categoría central, la cual integra los datos analizados durante todo el proceso investigativo.

En este estudio se evidenció que la categoría “Naturaleza” conecta y relaciona las distintas categorías, surgiendo con mayor frecuencia durante los análisis. Esto permite afirmar que los encuadres de las metáforas que conforman esta categoría reflejan de manera significativa las experiencias de los hablantes en torno al autismo. Por otra parte, esta categoría explica la mayor parte de los conceptos y las propiedades que configuran las distintas categorías identificadas en el estudio. En otras palabras, la categoría “Naturaleza” captura la heterogeneidad que caracteriza al TEA. A modo de

resumen, la Tabla 26 presenta los conceptos identificados y las categorías asociadas a ellos.

Tabla 26

Relación entre conceptos y categorías identificadas en el estudio.

Conceptos	Categorías				
	Naturaleza	Viaje	Contraposición de Fuerzas	Instrumentos musicales	Dispositivos tecnológicos
Funcionamiento	x	x			
Aprendizaje	x	x		x	x
Autorregulación	x		x		
Infinitud	x	x			
Obstáculo		x			
Protección	x		x		
Sobreprotección	x		x		
Pasividad	x				
Impredecibilidad	x	x			
(in)Tempestividad	x		x		
Autonomía	x	x	x		
Seguridad	x	x	x		
Guía	x	x			
Fragilidad	x	x			
Delicadeza	x				
Ferocidad	x		x		
Alerta	x		x		
Descompensación	x		x		
No-control	x	x	x	x	X
Falta de preparación	x				
Diversidad	x				
Jovialidad	x				
Ternura	x				
Ataque	x		x		
Enfrentamiento			x		
Lucha	x		x		

Culpa	x
Multiplicidad de tareas	x
Solución de problemas	

Nota. Esta tabla muestra los conceptos identificados en las distintas categorías codificadas en la investigación.

Por razones de espacio, se desarrolla la siguiente teorización explicando la relación entre las categorías “Naturaleza”, “Contraposición de fuerzas”, “Viaje”, Dispositivos tecnológicos” e “Instrumento Musical”, debido a que comparten propiedades y conceptos de manera significativa en los datos, como se muestra en La Figura 1, derivada del software Atlas.ti, (Anexo 6) la cual se puede ampliar a través del hipervínculo asociado al título. Así, al analizar cómo se expresan los conceptos en las distintas categorías, se puede explicar sus coincidencias, discrepancias, causalidades, etc. De esta forma se desarrolla la codificación axial y se llega a la teoría emergente, la cual se expone a continuación.

Asimismo, el concepto de estado de alerta, asociado a la propiedad de dinamismo y cambio evidenciada en la categoría “Naturaleza”, forma parte de la idea de cuidado permanente descrito en la categoría “Contraposición de fuerzas”. De esta manera el autismo se describe como una condición que requiere vigilancia constante por parte de las madres y padres para garantizar la seguridad de sus hijos e hijas, debido a las conductas cambiantes que se experimentan en el contexto del TEA. En ese mismo sentido, se evidenció que el concepto de protección es parte de ambas categorías.

Además, la carencia de control identificada en la categoría “Naturaleza” contradice el sentido de empoderamiento constatado en la categoría “Viaje”. Esto se comprende a través del empleo de la agencia: cuando el autismo ejerce fuerza sobre la persona con TEA, la familia o el contexto escolar, produce un impulso defensivo que se genera como respuesta, el cual es requerido por entes externos a ellos (en este caso el TEA que funge como antagonista), despojando así a los participantes del sentido de empoderamiento. No obstante, en las metáforas de viaje, el requerimiento de agencia proviene desde el interior de los participantes en un sentido personal; es decir, las madres, padres y profesores ejercen el control sobre sus respuestas internas que involucran el TEA. En términos generales, estas respuestas reflejan los conceptos como voluntad y resiliencia.

Por último, el concepto de impredecibilidad identificado en la categoría “Naturaleza” forma parte del concepto de falta de predicción evidenciado en la categoría “Contraposición de fuerzas”. Sin embargo, se distinguen en cuanto a las situaciones que las motivan. Por un lado, en la categoría “Naturaleza”, se expresa que el autismo es una condición conocida socialmente, pero se desconoce cuándo afectará a las familias y los contextos escolares y, por otro lado, en la categoría “Contraposición de fuerzas”, se expresa que las conductas (mayormente disruptivas) asociadas a las personas con TEA son impredecibles.

Por su parte, el concepto de funcionamiento, en términos de ejecución de tareas y procesamiento de información, expresado en la categoría “Dispositivos tecnológicos”, se asocia con la propiedad de estructura y funcionalidad identificada en la categoría “Viaje”. En otras palabras, las personas con TEA presentan características distintivas en el procesamiento de la información, tanto cognitiva como sensorial, que se destacan por su rapidez y eficacia en la realización de tareas, especialmente en comparación con sus madres o padres.

Así, las metáforas de las categorías “Dispositivos tecnológicos” y “Viaje” mostraron que las personas en el espectro autista poseen habilidades de funcionamiento sobresalientes y tienen una capacidad más amplia para memorizar, procesar y utilizar la información de manera óptima. Esto, a su vez, contradice lo evidenciado en la categoría “Naturaleza” en relación con la ejecución de tareas (particularmente en la metáfora del “oso perezoso”), en la

que se expresa que algunas personas autistas requieren más tiempo para realizar actividades cotidianas.

La noción de infinitud presente en la categoría “Naturaleza” es parte del concepto de permanencia expresado en la categoría “Viaje”. En ese sentido, el autismo se representa como una condición permanente que no tiene fin. En otras palabras, las categorías comparten la caracterización del TEA como una condición que acompaña a la persona por toda la vida. Esto alude, además, a la idea compartida en estas categorías de que el TEA no es una enfermedad, lo cual justifica que no tenga cura.

La preparación requerida para atender y entender el autismo es compartida entre las categorías “Dispositivo tecnológico” e “Instrumento musical”. Es decir, ambas categorías reflejan la preparación que algunas personas deben tener para abordar a las personas con TEA: hijos, hijas y estudiantes. Además, las estructuras metafóricas de estas categorías representan las habilidades y competencias necesarias para interactuar con ellos.

Por otra parte, la multiplicidad de tareas que deben ejecutar las madres y los padres de personas con TEA explicado en la categoría “Naturaleza” se asocia con la complejidad de las labores expresado en la categoría “Entretenimiento”. El concepto de solución de problemas también es compartido entre estas categorías, en relación con las distintas acciones sociales que

deben llevar a cabo los progenitores para garantizar salud, educación y derechos sociales a sus hijos, hijas y estudiantes.

A su vez, el concepto de guía explicado en la categoría de “Naturaleza” se asocia con el concepto de acompañamiento constatado en la categoría “Viaje”. En ambas se destaca la orientación y el acompañamiento como rol fundamental de las madres, padres y profesores de personas con TEA. En ese mismo sentido, ambas enfatizan, además, el rol activo que toman los participantes en el acompañamiento que se metaforiza.

En síntesis, la teorización emergente presentada da cuenta de los distintos aspectos conceptuales que configuran la representación metafórica del TEA. Se pudo evidenciar que las metáforas revelan una visión variada de la experiencia con el autismo. De esta forma no solo se alude a las experiencias con el TEA, sino que ofrece una comprensión integral de la condición y además proporciona nuevas posibilidades para interpretar y abordar las complejidades asociadas al autismo en contextos familiares, educativos y sociales.

Discusión

El análisis de los datos desde la perspectiva del enfoque dinámico del discurso demostró que la metáfora es un recurso importante en la representación del TEA. Así, el discurso analizado reflejó aspectos evaluativos de la experiencia con la condición, como lo plantean Cameron y Maslen (2020), y dan cuenta de la multiplicidad de las experiencias que se viven en torno al autismo.

En relación con la primera interrogante de esta investigación, relacionada con las metáforas que utilizan los padres y profesores para hablar sobre el TEA, los resultados mostraron que éstas se asocian principalmente con la variabilidad encontrada en los elementos de la naturaleza y, en el marco de la experiencia de los hablantes con el autismo, se conceptualiza como un enemigo al que hay que vencer, sugiriendo valoraciones positivas y negativas de la condición. De esta manera, los encuadres identificados indican que la metáfora puede utilizarse como una herramienta de investigación para indagar sobre las emociones y valoraciones de los hablantes y revelar las ideas, actitudes y valores de las personas (Huang, 2022).

En cuanto a la segunda interrogante, relacionada con la representación de la persona con TEA, se evidenció que se vincula primordialmente con dispositivos tecnológicos de alta gama, lo cual proyecta las características cognitivas que caracterizan a algunas personas autistas. Asimismo, se vinculan

también con algunos animales, evidenciando la hiperactividad de algunas personas autistas. De esta manera, los hablantes establecen correspondencias sistemáticas entre dominios fuente, vinculados a su experiencia corpórea y social, para dar cuenta de la conceptualización que tienen sobre un aspecto abstracto más complejo, el dominio meta, como lo señala Kövecses (2010).

Con la tercera interrogante, que buscaba indagar sobre la representación de los participantes en relación con el TEA, se identificaron patrones metafóricos innovadores relacionados con elementos de la naturaleza, dispositivos tecnológicos y personajes de entretenimiento. Estas metáforas innovadoras, entre otras, ampliadas en el análisis de resultados, dan cuenta de cómo los hablantes transforman las metáforas combinando elementos de creatividad para añadir un nuevo enfoque o una reinterpretación (Cameron & Deignan, 2006).

En relación con la cuarta interrogante de este estudio, formulada para conocer los cambios en la metáfora (enmarcados en el dinamismo de la metáfora), se pudo evidenciar que los hablantes utilizan el desarrollo de la metáfora en mayor proporción. En segundo lugar, se evidenció el cambio relacionado con la resignificación de la metáfora y, por último, y con menor ocurrencia, la literalización. De esta manera se proporciona una visión dinámica en el estudio de la metáfora, como lo plantea el enfoque dinámico del discurso (Cameron y Maslen, 2010; Maslen, 2017).

En la quinta interrogante, relacionada con las condiciones contextuales que configuran el discurso en torno al TEA, se evidenció que la diversidad espectral que caracteriza a las personas con TEA tiene más incidencia en la representación metafórica del TEA. Es decir, la representación del TEA se configura en función de las particularidades que poseen las hijas y los hijos de los participantes de este estudio. Esto obedece a la heterogeneidad propia del espectro, lo cual repercute en las familias y los contextos educativos y sociales (Ayuda-Pascual et. al, 2012; Puchol et. al, 2014; Orhan et. al. 2023).

Por último, para dar respuesta a la sexta interrogante de la investigación, los resultados mostraron que existe una relación conceptual de pertenencia, causalidad y contradicción entre las metáforas utilizadas por los participantes del estudio. Esto se evidenció al utilizar las estrategias propuestas por la metodología de la Teoría Fundamentada, específicamente la codificación axial, en la que se establecen las relaciones de las familias categoriales (Strauss y Corbin, 2015).

Los hallazgos en esta investigación reflejan el uso sistemático de metáforas en el discurso, y con eso se evidencia que la metáfora forma parte de los recursos que los hablantes utilizan en determinados eventos comunicativos para representar sus experiencias. Lo anterior también refleja que un análisis en el marco de la metáfora sistemática constituye un sistema iterativo que no es estático; al contrario, es dinámico, fluye, cambia constantemente y está sujeto a

un inmenso número de influencias sociales, cognitivas y corporales (Cameron y Maslen, 2010; Maslen, 2017).

Por otra parte, los resultados evidenciaron que, desde la metáfora sistemática, lo cognitivo se delimita en una dimensión en el análisis de los datos. Es decir, la metáfora sistemática valida la existencia de estructuras conceptuales que subyacen al lenguaje, pero niega que ésta sea la única motivación del uso del lenguaje metafórico. Por ello, en esta investigación se identificaron los patrones metafóricos que dan cuenta de dichas estructuras conceptuales a través del uso sistemático de correspondencias.

Los resultados obtenidos en esta investigación son coincidentes con los hallazgos de Pott & Semino (2019) y Coll-Florit y Climent (2022) en el estudio de las metáforas del cáncer y las enfermedades mentales, respectivamente. En ese sentido, los hallazgos encontrados en este estudio evidencian que los hablantes encuadran las situaciones complejas de su experiencia con el TEA con un conflicto bélico expresado en metáforas como BATALLA, LUCHA, destacando el concepto de empoderamiento en términos de agencia por parte de los hablantes.

Del mismo modo, los autores antes mencionados identificaron un patrón en el uso de metáforas de *VIAJE* en las que, delimitando los elementos ontológicos que las configuran, los problemas se muestran como obstáculos, las situaciones favorables como movimientos hacia adelante, y los objetivos se

asumen como una llegada. Sin embargo, esto último no se identificó en los datos analizados en este estudio, dado que, al no ser una enfermedad (como el caso del cáncer y las enfermedades mentales estudiadas por las autoras antes mencionadas), el autismo no se cura, por lo tanto, es una condición que acompaña a la persona a lo largo de su vida.

En relación con las implicaciones teóricas y metodológicas, este estudio contribuye a ampliar las investigaciones de la metáfora enmarcadas en una perspectiva discursiva. Las metáforas lingüísticas identificadas sirvieron de base para seguirles la traza semántica y establecer las metáforas vehículo y la metáfora sistemática en cada categoría. De esta manera se pudo establecer el patrón metafórico que se propone en el enfoque dinámico del discurso. Esto constituye un aspecto importante para la replicabilidad en los estudios cualitativos, expresando un procedimiento claro, preciso y detallado de cómo se llevó a cabo cada etapa de la investigación.

En otro sentido, los hallazgos en este estudio estuvieron sujetos a dos limitaciones importantes: metodología y acceso a la muestra. En primer lugar, los antecedentes en el empleo de la metodología de la metáfora sistemática en el idioma español son escasos. Esto dificultó establecer una concordancia robusta con los aspectos léxicos de los datos. Por ejemplo, la relexicalización en el desarrollo de la metáfora constituyó un aspecto de dificultad para el análisis. En segundo lugar, la muestra de profesores fue acotada, debido a que,

por sus diversas funciones y obligaciones en el ámbito educativo, no disponían de tiempo para participar en las entrevistas y en los grupos focales. Esto tributó a que el discurso analizado correspondiente a esta parte de la muestra fuera menor al de las madres y padres.

Por esta razón, se sugiere a futuras investigaciones incorporar un mayor número de profesores a la muestra para que sea equivalente en ambos grupos de hablantes y obtener mayores datos. Además, se sugiere incorporar otros géneros discursivos al análisis, como por ejemplo artículos de investigación relacionados con el TEA, blogs especializados en TEA, etc., y de esta forma acceder a una gama variada de fuentes de datos.

Finalmente, los resultados generales de este estudio sirvieron de insumo para la teoría emergente propuesta para la representación del trastorno del espectro autista, lo cual configuró el objetivo general de esta investigación. De esta manera, la teoría propuesta surgió inductivamente de los datos analizados. Es decir, no se utilizaron concepciones preestablecidas para la teorización, sino que cada proposición expuesta en la teoría surgió estrictamente del discurso analizado.

Capítulo V

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo proponer una teoría emergente para la representación metafórica del trastorno del espectro autista, lo cual conllevó un análisis profundo sobre cómo las madres, padres y profesores conceptualizan su realidad en torno a una condición tan compleja como el autismo, y cuáles son las potenciales implicaciones que pueden tener a nivel social. En ese contexto, se pudo evidenciar que esa representación estuvo enmarcada mayormente en elementos de la naturaleza y con eventos donde se requiere el uso de fuerzas.

Los hallazgos de la investigación están relacionados estrictamente a los tópicos propuestos al inicio: el TEA, la persona diagnosticada con TEA: hijo/hija, estudiantes, y la autorrepresentación del participante en relación con el TEA: madre/padre y profesores. Las categorías más productivas fueron: “Naturaleza”, “Contraposición de fuerzas”, “Viaje”, y “Dispositivos tecnológicos”.

Los resultados muestran que el espectro autista se caracteriza por ser impredecible y cambiante, como los elementos de la naturaleza. Además, la experiencia con el TEA constituye un viaje sin señaléticas, con bifurcaciones y

encrucijadas que son establecidas por los especialistas de salud mental y los profesores. Éstos, además fungen como acompañantes en el “viaje” que metaforiza al autismo.

En cuanto a las personas con TEA, éstas se metaforizan como dispositivos tecnológicos cuyo funcionamiento cognitivo, sensorial y conductual es particular. En algunos casos este funcionamiento es superior en comparación con los de sus progenitores (metáfora del iPhone versus Android) y en otros casos es más lento en comparación con sus pares normotípicos (metáforas del caracol, la tortuga, etc.). De igual forma los participantes destacan la variabilidad de las personas con TEA a través de elementos de la naturaleza como “arcoíris”, “capullo”, y las conductas disruptivas que desencadenan las desregularizaciones a través de “fenómenos meteorológicos”, entre otros.

La representación de los participantes estuvo enmarcada en la categoría de “Contraposición de fuerzas”, dado que se autodefinen como defensores de las personas autistas. En ese sentido, los participantes se autoconceptualizan como agonistas en un intercambio de fuerzas. El antagonista se representa en distintos ámbitos: en lo social, la falta de cumplimiento de los derechos emanados de los acuerdos internacionales suscritos por Chile (ONU, 2023, 1989; UNESCO, 2019); en lo educativo, la falta de garantía al acceso a la educación y, más específicamente, las adaptaciones curriculares a las que haya

lugar, y en el ámbito clínico, el acceso a la salud integral de las personas con TEA.

En cuanto al dinamismo de la metáfora, se observó que el desarrollo de los términos vehículo fue el cambio que prevaleció en el análisis. El mecanismo que más utilizaron los hablantes fue el de la repetición y la explicación de los términos vehículo y, en menor medida, la relexicalización. Asimismo, se observó el cambio de tópico a través de la resignificación de las palabras vehículo, lo cual constata la premisa del enfoque dinámico del discurso en patrones de uso de metáforas. Por último, se observó, aunque en menor medida, la literalización de los términos vehículo, cambio que da cuenta de la conciencia de los hablantes en el uso de metáforas, especialmente las metáforas innovadoras.

El aporte más importante de este estudio, en el marco del cumplimiento del rigor investigativo, es dar a conocer un fenómeno complejo como lo es la experiencia de madres, padres y profesores de personas con TEA, a partir de datos empíricos. Así, la comprensión en profundidad de estas realidades da una visión más cercana sobre lo que no se puede visualizar en el TEA. De allí que a partir de los datos obtenidos en esta investigación se puedan concretar propuestas que tributen en una mejor calidad de vida para los participantes y, en consecuencia, sus familias.

Por ejemplo, a nivel social se pueden implementar campañas de concienciación que promuevan una imagen más constructiva del TEA, alejándose de enfoques deficitarios o patologizantes. Por otra parte, se pueden proponer espacios de conversación con expertos en el área de salud mental en los que se expongan las distintas realidades en torno al autismo, exaltando la necesidad de poder expresar sus emociones y compartir sus experiencias.

Desde una perspectiva metodológica, se puede afirmar que este estudio constituye un aporte significativo por la aplicación de la metodología de la metáfora sistemática en el idioma español. Esto se debe a que la mayoría de los análisis realizados a través de esta metodología son realizados en el idioma inglés. De allí que la replicabilidad de este estudio puede considerarse factible en otros contextos.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, éstas estuvieron vinculadas a la etapa de recolección de datos puesto que el inicio de esta actividad coincidió con el acaecimiento de la pandemia por Covid-19. Esta emergencia sanitaria mundial ralentizó el proceso de selección y acercamiento a la muestra inicial de participantes y ocasionó una serie de cambios en la técnica de recolección de datos. Específicamente, las entrevistas iniciales debieron ser enviadas al correo electrónico en forma escrita a los participantes,

debido a las normas de distanciamiento social impuestas como medidas de prevención.

Finalmente, a modo personal, el desarrollo de este estudio supuso un esfuerzo de gran medida, pues, además de las limitaciones antes descritas, todas las etapas debieron ser desarrolladas de manera simultánea. En ese sentido, la exigencia tanto metodológica como cognitiva en el diseño de los instrumentos, el tratamiento de los datos, en el análisis y en la validación fue superior. De allí que se recomienda un alto nivel de organización en la información a los futuros investigadores que adopten la teoría fundamentada como paraguas investigativo para sus estudios.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.*

Fundamentos y metodología (Vol. 2, Issue 3).

<https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1239>

American Psychological Association. (2014). *Diagnostic Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Publishing.

Ayuda Pascual, R., Llorente Comí, M., Martos Pérez, J., Rodríguez Bausá, L., & Olmo Remesal, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurología*, 54(S01), 73. <https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2011713>

Baixauli, I. (2016). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TDAH y niños con TEA. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*.

Barbera, V. M., & Fernández, A. L. (2023). Representación del trastorno del espectro autista (TEA) en las series de ficción como una herramienta de educación y visibilización. En Cuesta, U; Barrientos-báez, A; & Díaz, V. (eds.), *Comunicación y salud: el gran reto del siglo xxi* (pp. 25–39). Fragua.

Benson, P. R. (2006). The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 685–

695. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0112-3>

Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moevio*.

Cameron, L. (2007). Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse and Society*, 18(2), 197–222. <https://doi.org/10.1177/0957926507073376>

Cameron, L. (2008). Metaphor shifting in the dynamics of talk. In *Confronting Metaphor in Use; An Applied Linguistics Approach* (pp. 45–62). John Benjamin.

Cameron, L., & Maslen, R. (2010). *Metaphor Analysis. Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*.

Cameron, L., Pelosi, A., & Feltes, H. P. de M. (2014). Metaphorizing Violence in the UK and Brazil: A Contrastive Discourse Dynamics Study. *Metaphor and Symbol*, 29(1), 23–43. <https://doi.org/10.1080/10926488.2014.859048>

Castillo, I. (2019). METÁFORA SISTEMÁTICA PARA PENSAR Y ESCRIBIR LA EDUCACIÓN CHILENA EN COLUMNAS DE OPINIÓN DE CIBERMEDIOS [Universidad de Cooncepción]. In *Superando las antinomias de la totalidad infinita*. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0708-1/2>

Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 509–535). Thousand Oaks.

Chojnicka, I., & Wawer, A. (2020). Social language in autism spectrum disorder:

- A computational analysis of sentiment and linguistic abstraction. *PLoS ONE*, 15(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229985>
- Coll-Florit, M., & Climent, S. (2020). A new methodology for conceptual metaphor detection and formulation in corpora: A case study on a mental health corpus. *SKY Journal of Linguistics*, 33(April 2020), 43–74.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigacion cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth). SAGE.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Lingüística Cognitiva*. Akal, S. A.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva* (3ra ed.). Ariel.
- D'Angiola, N. I. (2012). Abordajes de intervención relacional. Modelo DIR/Floortime. In S. Tallis, Jaime; Casarella, Jorge; Dangiola, Nora; Kaufmann, Liliana, Lago, Daniel; Veneziale (Ed.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes* (pp. 87–98). Miño y Dávila.
- Dancygier, B. (2021). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (B. Dancygier (ed.)). Cambridge University Press.

- Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278–1291. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z>
- Deignan, A. (2010). The Cognitive View of Metaphor: CMT. In *Metaphor Analysis: Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences, and the Humanities*. (pp. 44–56). Londres: Equinox.
- Delgado, C. (2012). *La Teoría Fundamentada: decisión entre perspectivas*. Author House.
- Díaz, M., & Martínez-Besteiro, E. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 139–154. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.08>
- Espindola, J., & González, S. (2008). Necesidades educativas especiales asociadas al autismo. In *Editorial Atenas*. (Vol. 6). http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_guia_autismo_preescolar.pdf
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh University Press.

Falotico, R., & Quatto, P. (2015). Fleiss' kappa statistic without paradoxes.

Quality and Quatity, 463–470.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1>

Forteza, M. del S., Castro, J. J., & Escandell, M. O. (2019). Programa de apoyo para reducir la ansiedad en abuelos de niños con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 123–137.

<https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.07>

Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (2007). The Oxford handbook of cognitive linguistics. *Language*, 85(3), 721–724. <https://doi.org/10.1353/lan.0.0135>

Gemma, P.-C., Tordera, J., González-Sala, F., Montagut-Asunción, M., & Fernández-Andrés, M.-I. (2018). Comprehension of generalized conversational implicatures by children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 9(MAR), 1–9.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00272>

Geurts, H. M., Sinzig, J., Booth, R., & Happé, F. (2014). Neuropsychological heterogeneity in executive functioning in autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60(3), 155–162.

<https://doi.org/10.1179/2047387714Y.0000000047>

Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge University Press.

- Gibbs, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*.
- Gibbs, R. (2011). Evaluating Conceptual Metaphor Theory. *Discourse Processes. A Multidisciplinary Journal*, 529–562.
- Gibbs, R. (2014). Why do Some People Dislike Conceptual Metaphor? *Journal of Cognitive Semiotics*, 14–34.
- Gibbs, R., & Cameron, L. (2008). The social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Cognitive Systems Research*, 9(1–2), 64–75.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 79-86, 79–86.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Gómez, D. C., & Nery, R. L. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. In J. González & N. Bermejo (Eds.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 85–101). Consorcio Educativo de Oriente.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). Metodología de la Investigación. In *News.Ge* (10th ed.).
- Hormazábal, D., & Valenzuela, J. (2015). *Ideas y creencias de padres y jóvenes con discapacidad intelectual que asisten a escuelas especiales de la*

comuna de Concepción y Talcahuano frente a las relaciones de pareja que puedan llegar a establecer sus hijos. Universidad de Concepción.

Huang, C. (2022). Metaphor Analysis in Political Discourse Based on Discourse Dynamics Framework for Metaphor: A Case Study*. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 96–102. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.11>

Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2016). *Lingüística Cognitiva* (2da ed.). Anthropos.

Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2021). *Lenguaje y cognición*. Editorial Síntesis, S.A.

Ingersoll, B., & Hambrick, D. (2011). The Relationship Between the Broader Autism Phenotype, Child Severity, Stress and Depression in Parents of Children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 337–344.

Irarrázaval Domínguez, M. (2023). The Autism Law in Chile: Challenges for Implementation and the Role of Pediatricians. *Andes Pediatrica*, 94(4), 419–420. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v94i4.4837>

Kövecses, Z. (2023). Metaphor and discourse. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis, conceptualizer 2*, 170–183. <https://doi.org/10.4324/9781003035244-14>

Lakoff, G. (1987). Case Study 1: Anger. In *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*.

https://archive.org/details/womenfiredangero00lako_0

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *METAPHORS WE LIVE BY*.

Lampert, M. P. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. In *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN__Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf

Lauren Stahmer, A. B.-E. M. B.-F. (2005). Stress Levels and Adaptability in Parents of Toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 194–204.

Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The Impact of Behaviour Problems on Caregivers Stress in Young People with ASD. *Journal on Intellectual Disability Research*, 172–183.

Machielsen, J. (2019). Dynamics without a framework? Towards an ecological-enactive approach to the dynamical view of metaphor. *Cultura, Lenguaje y Representacion*, 22(November), 99–116.

<https://doi.org/10.6035/CLR.2019.22.6>

Maslen, R. (2017). Finding systematic metaphors. *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, 88–100.

Mendoza, J., & Sparragoza, N. (2019). Educación: Aportaciones metodológicas.

In *Educación: aportaciones metodológicas*.

[https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Libro Jocelyn
COMPLETO.pdf#page=86](https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Libro%20Jocelyn%20COMPLETO.pdf#page=86)

Ministerio de Salud. (2011). *Detección y diagnóstico de los trastornos del espectro autista*.

Monje, C. (2011). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA Guía didáctica*. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.

Murray, C., Tobar, A., Villablanca, F., & Soto, G. (2015). El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: Actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 35–58. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100003>

Nascimento, V. N. do. (2015). *Metáforas Sistemáticas Trabalhistas No Discurso Jornalístico*.

Oliveira, T. R. de S., Nascimento, A. A., Pellicani, A. D., Torres, G. M. X., Silva, K. da, & Guedes-Granzotti, R. B. (2018). Speech therapy intervention in a teenager with autism spectrum disorder: a case report. *Revista CEFAC*, 20(6), 808–814. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182068518>

ONU. (2023). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 1–101.

- ONU, O. G. de las N. U. (1989). *Convencion sobre los Derechos del Niño* (pp. 2–20). http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf
- Pelosi, A. C., de Moraes Feltes, H. P., & Cameron, L. (2014). Urban violence in Brazil and the role of the media. *Metaphor and the Social World*, 4(1), 27–47. <https://doi.org/10.1075/msw.4.1.02pel>
- Puchol, I., Fernández, M. I., Pastor, G., Pilar, S., & Herraiz, E. (2014). *Relación entre entres parental y habilidades lingüísticas en niños con TEA*. 1(1), 105–113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780011>
- Razavi, F., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Haghighoo, H., Bakhshi, E., Tavakoli, S., & Ali Miri, S. M. (2019). Relationship between executive functions and pragmatic language in children with autism spectrum disorders. *Iranian Rehabilitation Journal*, 17(3), 225–233. <https://doi.org/10.32598/irj.17.3.225>
- Rivera Reig, I. (2023). Desarrollo de la teoría de la mente en autismo. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 23, 91–112. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi23.106>
- Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Methodos Anuario de Métodos de Investigación En Comunicación Social*, 1, 1–3. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.01>
- Rodríguez, F. (2015). Interrupciones Y Solapamientos En El Discurso Oral De Hablantes Con Y Sin Síndrome De Asperger. *RLA. Revista de Lingüística*

Teórica y Aplicada, 53(1), 13–34. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832015000100002>

Saban, A. (2010). Prospective Teacher's Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education*, 290–305.

San Martín, D. (2016). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112–127. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100008&script=sci_arttext

Semino, E. (2021). “Not Soldiers but Fire-fighters”—Metaphors and Covid-19. *Health Communication*, 36(1), 50–58.
<https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1844989>

Semino, E., & Demjén, Z. (2016). The routledge handbook of metaphor and language. In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*.
<https://doi.org/10.4324/9781315672953>

Semino, E., Demjén, Z., Hardie, A., Payne, S., & Paul, R. (2018). *Metaphor, Cancer and the End of Life*. Routledge.

Semino, E., Zsofia, D., & Demmen, J. (2016). An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied Linguistics*, 625–645.

Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2021). *Interpretative Phenomenological*

Analysis : Theory, Method and Research. SAGE Publications Ltd.

Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. *Lingüística Cognitiva*.

Steen, G. J. (1999). *Researching And Applying Metaphor* (C. Lynne & L. Graham (eds.)). Cambridge University Press.

Steen, G. J. (2007). Finding Metaphor in Discourse: Pragglejaz and Beyond. *Culture, Language and Representation*, 9–25.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. MIT Press.

Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, Á., & Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161–179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>

Tordera Yllescas, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. *Elua*, 21, 301. <https://doi.org/10.14198/elua2007.21.15>

Torres, J. C., León, H., & Figueroa, M. (2018). Desempeño fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de pre-kínder a tercero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51611>

UNESCO. (2019). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre

Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España. UNESCO. *Unesdoc.Unesco.Org*, 1.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

van Dijk, T. A. (1980). Discourse studies and education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 3(1), 1–28. <https://doi.org/10.1075/aral.3.1.01van>

Ventura, Y., & Alarcón Hernández, P. (2022). *La representación del trastorno del espectro autista : una mirada desde la teoría de la metáfora conceptual*. 21, 27–53.

Villavicencio Aguilar, C., Morocho, M., Criollo Armijos, M., & Peñaloza, W.

(2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo. Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 89–98.

<https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.10>

Villegas, M., Simon, C., & Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 63–82.

<http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/92%5Cnhttp://riberdis.cedd.net/handle/11181/4423>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., López,

C., & Troncoso, M. (2021). Prevalence estimation of autism spectrum disorders in chilean urban population. *Andes Pediatrica*, 92(4), 519–525.

<https://doi.org/10.32641/ANDESPEDIATR.V92I4.2503>

Anexo 1. Información contextual de los participantes

PROPUESTA DE UNA TEORÍA EMERGENTE PARA LA REPRESENTACIÓN METAFÓRICA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Yoselis Ventura Olivet

Información contextual madres/padres

NI= No informado

	MADRE/PADRE										CONTEXTO FAMILIAR INMEDIATO			PERSONA TEA						
Participante	Nombre	Sexo	F	M	Edad	Estado Civil	Nivel Educ.	Ocupación	Trabaja	Jornada laboral	Horario	Personas en casa	Parentesco	Persona al cuidado	Nombre del hijo/a con TEA	Edad del/la hijo/a TEA	Edad del diagnóstico	Nivel TEA diagnosticado	Observaciones	
1	Anónimo	F	1		NI	NI	NI		NI	NI	NI	NI	NI	NI	Anónimo	6 años	4 años	TEA Nivel 2		
2	Anónimo	M		1	NI	NI	NI		NI	NI	NI	NI	NI	NI	Anónimo	NI	NI	NI		
3	Anónimo	F	2		NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	Anónimo	NI	NI	NI		
4	Anónimo	F	3		NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	Anónimo	NI	3 años	NI		
5	Anónimo	F	4		47	Soltera	Medio Completo	Dueña de casa	Sí	Medio turno	9 a 14		4	Padre, hermana, mamá	Madre	Anónimo	8 años	3 años	TEA Nivel 1	
6	Anónimo	F	5		NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	Madre	Anónimo	NI	2 años	TEA Nivel 1		
7	Anónimo	F	6		NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	Mamá	Madre	Anónimo	NI	NI	NI		
8	Anónimo	F	7				Superior	Asistente social.	NI	NI	NI		4	Mamá, hermana, pareja	Madre	Anónimo	NI	2 años	TEA Nivel 2	
9	Anónimo	F	8		63	Soltera	Superior	Docente	Sí	Jornada completa	8 a 17		4	Mamá, hermanas	Madre	Anónimo	12 años	1 año	TEA Nivel 3	Prematuro
10	Anónimo	F	9		47	Soltera	Media completo	Dueña de casa	Sí	Medio turno	9 a 14		4	Padre, hermana	Madre	Anónimo	8 3		TEA Nivel 1	
11	Anónimo	F	10		48	Casada	Universitario	Enfermera	Sí	Jornada completa	8 a 17		4	Padre, hermana	Nana	Anónimo	6 4		TEA Nivel 1	
12	Anónimo	F	11		63	Divorciada	Universitario	Educadora diferencial	Sí	Jornada completa	9 a 18		3	Madre, hermanos	Persona TEA	Anónimo	30 1 año y 4 meses		TEA Nivel 1	
13	Anónimo	F	12		42	Casada	Universitario	Docente	Sí	Media jornada	13:30 a 18		3	Mamá y papá	Mamá y papá	Anónimo	4 años	4 años	TEA Nivel 1/TEA Nivel 2	
14	Anónimo	F	13		63	Divorciada	Universitario	Docente	Sí	Jornada completa	8 a 17		2	Mamá e hijo	Madre	Anónimo	34 años	1 año 5 meses	TEA Nivel 3 y afasia	
15	Anónimo	F	14		32	Soltera	Universitario	Contador auditor	No	NA	NA		4	Padre, madre, hermana	Madre	Anónimo	3 años 5 meses	3 años	TEA Nivel 1/TEA Nivel 2	
16	Anónimo	F	15		44	Divorciada	Universitario	Diseñador Gráfica	Sí	Jornada completa	7 a 18:15		4	Pareja, hijos, mamá	Madre y pareja	Anónimo	13 y 10 5 años; 6 meses		TEA Nivel 1 y TEA Nivel 2	
17	Anónimo	F	16		34	Casada	Universitario	Ingeniero comercial	Sí	Media jornada	15 a 18		3	Papá y mamá	Madre	Anónimo	3 años 6 meses	2 años	TEA Nivel 1	
18	Anónimo	M		2	43	Casado	Universitario	Docente universitario	Sí	Jornada completa	9 a 18		4	Papá, mamá 2 hijos	Madre, padre	Anónimo	12 años (Juanjo) y 7 años (Santi)	11 años; 2 años	TEA Nivel 1; TEA Nivel 2	
19	Anónimo	M		3	62	Viudo	Universitario técnico	Cuidador de autos	No	NA	NA		2	Papá, hijo	Padre	Anónimo	18 años	8 años	TEA Nivel 1	
20	Anónimo	F	17		48	Casada	Técnico superior completo	Podóloga	Sí	Independiente	En las mañanas		4	Papá, mamá, hermanos	Madre y padre	Anónimo	13 4 años		TEA Nivel 1	Tiene 2 hermanos
21	Anónimo	M		4	45	Casado	Universitario Completo	Enfermero universitario	Sí	Jornada completa	8 a 17hrs		4	Papá, mamá, hermanos	Madre y padre	Anónimo	13 4 años		TEA Nivel 1	Tiene 2 hermanos
22	Anónimo	F	18		53	Casada	Universitario completo	Gestión Finanzas Hospital Regional	Sí	Jornada completa	8 a 17 hrs		5	Papá, mamá, hermana, tía, Nana	Nana	Anónimo	10 y 17	11 años	TEA Nivel 1	Al momento de la entrevista (la persona con TEA) no tenía determinado el nivel en el diagnóstico TEA. Tiene Síndrome de Down
23	Anónimo	F	19		23	Casada	Universitario Completo	Psicóloga. Jefatura Dpto de gestión	Sí	Jornada completa	8 a 17 hrs		3	Papá, mamá, Amanda	Mamá, papá, Nana	Anónimo	11 11 años		TEA nivel 2	(Nombre de la persona TEA) tiene diagnóstico reciente
24	Anónimo	M		5	39	Casado	Universitario Completo	Ingeniero en Mecánica Industrial	Sí	Jornada Completa	9 a 18 hrs		6	Papá, mamá, abuela, hermanita, prima	Papá, mamá, abuela, prima	Anónimo	12 2 años		TEA nivel 2	

46,82

Anexo 2. Entrevista semiestructurada a Madres/Padres



Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Doctorado en Lingüística

PROPUESTA DE UNA TEORÍA EMERGENTE PARA LA REPRESENTACIÓN METAFÓRICA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Tesis para optar al grado de Doctora en Lingüística

Estudiante: Dra © Yoselis Ventura Olivet.

Prof. Guía Dra. Paola Alarcón

Concepción, noviembre 2022

Entrevista semiestructurada
Madres/padres de personas con TEA

TEMAS/PREGUNTAS
1.- Información del participante
- Nombre - Sexo M___ F___ - Edad - Estado civil - Nivel educacional - Ocupación - ¿Está usted actualmente trabajando? Sí_ No_ - ¿Cuál es el horario de su jornada laboral? _____ - ¿Cuántas personas viven en la casa? - ¿Qué parentesco tienen con la persona TEA? - ¿Quién está al cuidado de la persona TEA en casa?
2.- Información del hijo/a diagnosticado
- Nombre - Sexo M_____ F_____ - Edad - Nivel TEA diagnosticado - Edad a la que fue diagnosticado - ¿Tiene hermanos (as)? Sí___ ¿Cuántos? No___ Sexo_____
3.- Experiencia con el TEA
a.- Describa con sus propias palabras ¿qué es <i>para usted</i> el TEA?
b.- ¿En qué momento tuvo la sospecha que su hijo podría tener TEA?

c.- ¿Cuál fue su reacción ante la posibilidad de que su hijo/a fuera diagnosticado con TEA? ¿Por qué?

d.- ¿Cuál fue la reacción del padre/madre de su hijo (a) al darse cuenta del posible diagnóstico?

4.- Diagnóstico (confirmación)

e.- ¿Quién y de qué manera le dio el diagnóstico?

f.- ¿Cuál fue su reacción al recibir el diagnóstico? ¿Por qué?

5.- Contexto familiar

g.- ¿Cómo describiría su día a día en relación con el cuidado de su hijo/a con TEA?

h.- ¿El contexto familiar cambió luego del diagnóstico? ¿De qué manera?

i.- ¿Usted cree que cambió su vida luego del diagnóstico? ¿Por qué?

6.- Elicitación de metáforas

j.- El TEA es como _____ porque...

k.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.

l.- La persona con TEA es como _____ porque...

m.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.

n.- Ser padre de una persona con TEA es como _____ porque...
ñ.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.
7.- Especialistas en salud mental
o.- Describa cómo ha sido su experiencia con los especialistas de salud mental de su hijo (a)
p.- ¿Con qué compararía los especialistas de salud mental de su hijo (a)?
8.- Ámbito educativo
q.- Describa cómo ha sido su experiencia con los profesores de su hijo (a)
r.- ¿Con qué compararía los profesores de su hijo (a)?
<i>Luego de esta conversación, ¿cree que las metáforas aportadas reflejan su experiencia y sentimientos?</i>

Observaciones:

Anexo 3. Entrevista semiestructurada a Profesores



Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Doctorado en Lingüística

PROPUESTA DE UNA TEORÍA EMERGENTE PARA LA REPRESENTACIÓN METAFÓRICA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Tesis para optar al grado de Doctora en Lingüística

Estudiante: Dra © Yoselis Ventura Olivet.

Prof. Guía Dra. Paola Alarcón

Concepción, noviembre 2022

Entrevista semiestructurada
Profesores y profesoras de personas con TEA

TEMAS/PREGUNTAS
1.- Información del participante
- Nombre _____ - Título profesional _____ - Nivel en el que desempeña como docente _____ - Institución en la que labora _____ - Horas o jornada laboral _____ Cantidad de años que lleva enseñando a personas TEA _____
2.- Experiencia con el TEA
a.- Describa con sus propias palabras <i>¿qué es para usted</i> el TEA?
b.- ¿Cuál es su percepción de la educación en general?
c.- “¿De qué manera ha cambiado su percepción de la educación al tener estudiantes con TEA en su sala de clases?
d.- ¿Cuál fue su reacción cuando se enteró que trabajaría con un estudiante TEA?
e.- ¿Cómo explicaría usted lo que significa ser un/a profesor/a de una persona con TEA?
f.- Para usted, ¿qué es una persona o niño con TEA?

g.- ¿Con qué compararía la sala de clase con niños TEA?

3.- Contexto educativo

h.- Describa cómo es una sala de clase con un estudiante con TEA

i.- -Describa su experiencia en las salas de clase con un estudiante con TEA.

j.- ¿Con qué metáfora ilustrarías la sala de clase con niños TEA?

4.- Elicitación de metáforas.

k.- El TEA es como _____ porque _____

l.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.

m.- La persona con TEA es como _____ porque _____

n.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.

ñ.- Ser profesor o profesora de una persona con TEA es como _____
porque _____

o.- Profundice en la metáfora dada o reformúlela.

5.- Padres y apoderados

p.- Describa la relación entre usted y los padres y apoderados de personas TEA.

q.- ¿Cómo considera usted que debe ser el rol del padre de la persona TEA en su desarrollo y por qué?

¿Cree que las metáforas aportadas reflejan su experiencia y sentimientos...?

Observaciones: En esta sección puede comentar alguna situación en particular que haya vivido en el marco de su experiencia como profesor de personas TEA, o una anécdota que quiera compartir.

Anexo 4. Matriz de Validación



Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Artes
Programa de Doctorado en Lingüística

Estimado/a evaluador/a, reciba un cordial saludo. El presente instrumento tiene por objetivo validar el análisis de las metáforas identificadas en el marco de la tesis doctoral titulada **"Propuesta de una teoría emergente para la representación metafórica del trastorno del espectro autista"** del Programa Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, presentada por la candidata a doctora Yoselis Yaquelin Ventura Olivet.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las expresiones metafóricas identificadas en dos grupos focales desarrollados en el marco del estudio. Se solicita su colaboración en:

1. la formulación de los dominios. (DOMINIO FUENTE Y DOMINIO META),
2. la identificación de los aspectos que se destacan en la metáfora (mapeo¹ y encuadre²),
3. la propuesta de categorías que, de acuerdo con su experticia, enmarquen las expresiones metafóricas (categorización).

Por último, puede realizar las observaciones/comentarios/sugerencias que considere pertinentes y que vayan en función de robustecer la metodología de la investigación. Finalmente, si tiene alguna duda o consulta, puede escribir a los correos yventura@udec.cl o yoselisventuraolivet@gmail.com o al teléfono +569 35340831. De antemano se agradece su valiosa colaboración para el desarrollo de este estudio.

¹(Kövecses, 2010) presenta el concepto de “mapeos” (en inglés *mappings*) como el conjunto de correspondencias sistemáticas que se proyectan en los dominios en una metáfora.

² (Semino et al., 2016) señalan que el encuadre captura las implicaciones de las correspondencias proyectadas en los dominios. Estas resaltan solo algunos aspectos del dominio fuente y ocultan otros.

Instrumento de validación del análisis de metáforas

	Tópico (s)	Expresiones metafóricas	DOMINIO FUENTE (DF)	DOMINIO META (DM)	¿Qué aspectos del DF se proyectan en el DM?	¿Cuáles aspectos enfatisa la expresión metafórica?	Observaciones
1	Trastorno del espectro autista (TEA)	“Entonces, creo que es un, eh, es una <u>1meta</u> que <u>2todavía no tiene fin</u> . <u>Falta todavía por, por avanzar</u> ”.					
2	TEA Experiencia con el TEA	“Sí, yo igual opino muy parecido a ella porque, en realidad, es un <u>camino infinito</u> . Y como dice ella, la tecnología avanza y todo, eh, pero también a la sociedad yo la siento mucho más preparada y eso es algo positivo”.					
3	TEA Experiencia con el TEA	“...este, con relación a, a <u>la meta</u> . Quiero decir que efectivamente, como papás quizás no nos pensamos o no sé, no hay una <u>meta al llegar</u> . Yo difiero ahí porque, como padres, lo único -que, aunque conozcamos que quizás <u>el autismo no tiene cura</u> - eh, cuando nosotros trabajamos con los especialistas, eh, buscamos todo el equipo multidisciplinario, lo hacemos en función de lograr un objetivo, de <u>lograr una meta</u> ”.					
4	TEA	“Pero yo cuando me refiero a que es <u>infinito</u> es porque sé que esto <u>no tiene cura</u> , ¿me entienden?, no es					

		algo que, pasado mañana o a los veinte años, no”.					
5	Estudiante TEA	“...que él entienda que no es por él, que tiene que <u>seguir adelante</u> , porque yo conversé mucho con él”.					
6	Estudiante con TEA	“Eh, fue realmente emotivo ver a un niño autista ya salir de octavo año y <u>superar las barreras</u> que ellos tenían”.					
7	TEA	“Eh, podría decir también que son como <u>océano</u> , algo que no sabemos qué quizá hay en el <u>fondo del océano</u> , pero hay animales, hay peces y nos podemos encontrar con <u>infinitudes de cosas</u> , algo <u>misterioso</u> , también podría decir”.					
8	Estudiantes con TEA	“Eh, también está, por allí vi un ejemplo de los <u>cisnes</u> , que al principio se ve como un <u>ave negra</u> , eh, que tiene características feas”.					
9	La sociedad El estudiante con TEA	“Y <u>el león y el alce</u> , eh, la diferencia entre <u>león con alce</u> . Claro, porque no, <u>alce</u> no es un animal que -al menos yo- yo no tengo como claridad, así como la diferencia con un león...como que un <u>león al lado de un alce</u> porque el <u>alce</u> siempre <u>corre</u> para, a buscar la protección de su mamá”.					
10	Experiencia con el TEA	“Por ejemplo, la <u>naturaleza</u> yo digo que es una categoría quizá más amplia para definir, uy, que hay					

	El/la hijo/a con TEA	varias metáforas, por lo menos uno podría decir que ellos son como <u>volcanes</u> , están ahí tranquilos, pero de repente <u>erupcionan</u> y son incontrolables, que no sabemos en qué momento van a <u>estallar</u> .					
11	Experiencia con el TEA	“Eh, podría decir también que son como <u>océano</u> , algo que no sabemos qué quizá hay en el <u>fondo del océano</u> , pero <u>hay animales</u> , <u>hay peces</u> y nos podemos encontrar con infinitudes de cosas, algo misterioso, también podría decir”.					
1 2	Padre/madre de una persona con TEA	“La arquitectura o, o la, o la creación, ¿verdad?, <u>los pilares fuertes</u> para <u>soportar cualquier movimiento sísmico</u> ”.					
1 3	Padre/madre de una persona con TEA	“Yo creo también que somos, realmente, todos los hemos pasado por lo mismo, en mi caso, con mi hijo, a veces, tengo que buscar, no sé, estrategias o <u>convertirme en un payaso</u> , hacerlo reír...”.					
1 4	Padre/madre de una persona con TEA	“Cambiar de estrategia, estar alegre, como <u>una faceta de personaje</u> . O sea, me desdoblo...”.					
1 5	Padre/madre de una persona con TEA	“Soy un <u>magó</u> , <u>hago malabares</u> para poder lograr, este, volverlo a tener en sintonía o que no se me descompense ...”.					
1 6	Experiencia con el TEA	“A mí me gustó lo que dijo (nombre del participante) delante... 00:00 M3: Todavía en la <u>magia</u> . Porque no					

		siempre la misma estrategia a mí me funciona”.					
1 7	Experiencia con el TEA	“Es como el electro, la, la <u>fotografía del electrocardiograma</u> , es como así, es como eso. Es como que va a ser siempre así, aquí, acá, de repente está acá, luego allá”.					
1 8	Experiencia con el TEA	Sí, sí, <u>es una obra de teatro</u> , tiene razón [ríe]. Eh, varios <u>personajes</u> en esa obra de teatro.					
1 9	El/la hijo/a con TEA	“Un <u>sistema operativo</u> , ¿okey?, <u>procesa la información</u> de forma diferente; hay que buscar cómo funciona ese <u>sistema operativo</u> ”.					
2 0	El/la hijo/a con TEA	“Le entra un <u>virus</u> ”.					
2 1	Madre/padre de una persona con TEA	“Oye, me ves como un <u>robot</u> , pero yo tengo sentimientos”.					
2 2	El/la hijo/a con TEA	“Yo cambiaría por lo menos en el <u>iPhone</u> , yo también diría que además de ser <u>Android</u> , también había unos <u>analógicos...</u> ”.					
2 3	El/la hijo/a con TEA Madre/padre de una persona con TEA	“Un <u>smartphone</u> sí... él se quedó en el <u>análogo</u> y el hijo es un <u>smartphone...</u> ”.					

2 4	Madre/padre de una persona con TEA	“...en este caso... como un <u>computador</u> , que tiene emociones, se agota y también <u>se bloquea</u> . O sea, no siempre está allí corriendo, sino que llega un momento en el que se, <u>se puede parar</u> ...”.					
--------	------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Propuesta de categorización

Propuestas de categorías	Expresiones metafóricas (indique solo el número de la expresión asignado en la tabla anterior)	Criterios (señale los criterios que consideró para agrupar las expresiones metafóricas en cada categoría)	Comentarios

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Referencias

- Kövecses, Z. (2010). Metaphor: A Practical Introduction. *Metaphor*, 2, 375. <https://doi.org/10.1353/lan.2003.0211>
- Semino, E., Zsófia, D., & Demmen, J. (2016). An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied Linguistics*, 625–645.

Anexo 5. Consentimiento informado

Código: _____

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO DE TESIS: "PROPUESTA DE UNA TEORÍA EMERGENTE PARA LA REPRESENTACIÓN METAFÓRICA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA"

Estimado (a):

Invito a Ud. a participar, de manera libre y voluntaria, en el estudio titulado "**Propuesta de una teoría emergente para la representación metafórica del Trastorno del Espectro Autista**", el cual corresponde a la Tesis doctoral presentada por la investigadora Yoselis Ventura Olivet, candidata a doctora del Programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, bajo la dirección de la Dra. Paola Alarcón Hernández, académica del Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción.

La invitación se realiza para que Ud. participe como sujeto de investigación, y obtener los datos necesarios para el desarrollo del estudio, el cual tiene como objetivo general proponer una teoría emergente para la representación del trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) a partir del análisis de las metáforas empleadas por padres y profesores, y su relación con el contexto.

Con relación a los objetivos específicos, hemos planteado analizar las metáforas utilizadas para la representación de: a) el TEA; b) la persona diagnosticada con TEA (hijo/a, estudiante); y c) su autopresentación como mamá/papá o profesor/a desde el enfoque dinámico del discurso. A partir de los datos recolectados, se explicará el dinamismo de las metáforas en términos de desarrollo, resignificación y literalización en el flujo del discurso. Asimismo, se pretende establecer las condiciones del contexto discursivo para la configuración de la representación metafórica del TEA, y posteriormente analizar la relación de este contexto con las metáforas utilizadas.

Entrevistas y grupos focales

Su participación consistirá en:

- Responder una entrevista semiestructurada de manera virtual, a través de la plataforma Meet de Google acerca de su experiencia con su hijo/a, y estudiante (s) diagnosticados con TEA.
- /Permitir el uso en modo encendido de la cámara y el micrófono durante la entrevista *online*.
- Participar en un grupo focal a distancia, utilizando la plataforma Meet de Google, en el que se discutirán los resultados parciales del estudio.
- Permitir el uso en modo encendido de la cámara y el micrófono durante la sesión del grupo focal.
- Autorizar la grabación de sus respuestas tanto en la entrevista como en la sesión del grupo focal a distancia.

Cada entrevista tendrá una duración estimada de 30 minutos aproximadamente y se realizarán en un horario convenido entre usted y la investigadora, de manera que no interfiera con sus actividades cotidianas y se agende la reunión virtual con anticipación (se enviará un enlace a su correo electrónico o WhatsApp, si así usted lo autoriza). La sesión del grupo focal durará

90 minutos aproximadamente, y se agendará atendiendo a la disponibilidad horaria de los participantes de cada grupo. De igual manera, se enviará el enlace de la reunión virtual del grupo focal al correo electrónico o WhatsApp de cada participante.

Beneficios

Su participación es importante porque contribuye a visualizar una realidad poco estudiada y de gran valor para el contexto familiar y escolar de personas diagnosticadas con TEA.

Riesgos

La decisión que tome de participar o no en el estudio no representa riesgo de ningún tipo, ni físico ni psicológico, asociados a las entrevistas y el grupo focal descritos anteriormente.



Confidencialidad de la información

Toda la información obtenida en la investigación será utilizada con fines estrictamente académicos dentro del estudio que se propone. Las respuestas obtenidas serán codificadas e identificadas con una numeración, por ende, serán anónimas. Los datos serán custodiados por la investigadora responsable.

Participación libre y voluntaria

Su participación en el estudio es libre y voluntaria. No existe ningún tipo de incentivo económico por participar en el estudio. Ud. tiene derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de la investigación en el momento que lo considere conveniente.

Si decide retirar su consentimiento, sus datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en esta investigación ni en los resultados finales. Para ello, el contacto será con la Investigadora Responsable.

Resultados

Los resultados serán compartidos en el ámbito académico, a través de publicaciones en revistas especializadas y congresos en el área de lingüística. Usted tiene derecho de solicitar el estado de la investigación.

Preguntas

Si Ud. tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio, puede comunicarse con la investigadora Responsable a través de sus correos electrónicos: yventura@udec.cl o yoselisventuraolivert@gmail.com, o al número de contacto +56935340831.

También podrá contactar al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, presidio por la Dra. Andrea Rodríguez T., al correo electrónico: secrevid@udec.cl.

Si Ud. acepta participar en la investigación "Propuesta de una teoría emergente para la representación metafórica del Trastorno del Espectro Autista", solicitamos firmar la Declaración de Consentimiento que sigue.



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Acepto participar de manera libre y voluntaria en el estudio "Propuesta de una teoría emergente para la representación metafórica del Trastorno del Espectro Autista", considerando que he entendido lo siguiente:

- a) Mi participación es libre y voluntaria.
- b) No existen riesgos identificables en este estudio para mí.
- c) No hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.
- d) Podré retirar mi participación de este estudio en cualquier momento sin estar obligado (a) a explicar las razones, y sin que esto me perjudique de ninguna manera.
- e) Acepto utilizar la cámara y el micrófono en modo encendido durante la entrevista y la sesión del grupo focal.
- f) Autorizo la grabación de las reuniones donde responda la entrevista y la sesión del grupo focal.
- g) La información que entrego será confidencial y estará resguardada por la Investigadora Responsable.
- h) Puedo hacer las preguntas necesarias para estar informado (a) acerca de la participación en el estudio.
- i) Los resultados de esta investigación pueden ser publicados, pero mi identidad no será revelada y todos los datos personales vinculados a este estudio permanecerán de forma confidencial.

Se firman dos copias del presente documento, una para Ud. y otra para la Investigadora Responsable.

Fecha_____/_____/_____

Nombre y Firma del/la Participante

/

Firma Investigadora Responsable

Director(a) Centro o su delegado/Ministro de Fe

Anexo 6. Relaciones conceptuales entre las categorías. Codificación Axial

