

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en  
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos  
Aires, Buenos Aires, 2014.

# Una hipótesis sobre los procesos de pensamiento metafórico en el autismo.

Alessandroni, Nicolás, Martin, Julia y Piro,  
María Cristina.

Cita:

Alessandroni, Nicolás, Martin, Julia y Piro, María Cristina (2014). *Una hipótesis sobre los procesos de pensamiento metafórico en el autismo. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/168>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/Pa5>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# UNA HIPÓTESIS SOBRE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO METAFÓRICO EN EL AUTISMO

Alessandroni, Nicolás; Martin, Julia; Piro, María Cristina

Universidad Nacional de La Plata - Programa de incentivos. Argentina

---

## RESUMEN

La alteración en el lenguaje de los niños autistas fue identificada en las descripciones iniciales de Kanner. Desde entonces, numerosas investigaciones se han dedicado a identificar aquellas dificultades de la interpretación del lenguaje no literal, por ejemplo, metáforas e ironías. Se han atribuido estas dificultades a un déficit en el sistema de neuronas espejo, a un déficit en la atribución mental a otros sujetos (Teoría de la Mente), y desde otras perspectivas como el Psicoanálisis, se sostiene que la lógica de los fenómenos del Autismo se desprende de los avatares en la constitución del sujeto en su relación con la estructura del lenguaje, intentando evitar reduccionismos sobre la dimensión causal (Laurent, 2011; Maleval, 2007). La cuestión del acceso al pensamiento metafórico resulta crucial a la hora de establecer un diálogo entre diversos posicionamientos teóricos sobre el Autismo y su tratamiento. Sostenemos que la perspectiva funcionalista adoptada por la mayoría de los estudios es limitada toda vez que considera la cognición, la comunicación y la percepción de manera escindida. Por ello, proponemos una lectura de la cuestión desde una perspectiva enactiva y corporeizada utilizando la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980).

## Palabras clave

Autismo, Lenguaje, Pensamiento metafórico, Embodiment

## ABSTRACT

A HYPOTHESIS ON METAPHORICAL THINKING PROCESSES IN AUTISM Alterations in autistic children's language were identified in the initial descriptions of Kanner. Since then, numerous studies have been devoted to identify those difficulties in the interpretation of non-literal language, such as metaphors and ironies. These difficulties have been attributed to a deficit in the mirror neuron system, a deficit in mental attribution to other subjects (Theory of Mind). Other perspectives, such as Psychoanalysis, argue that the logic of the autistic phenomena follows the vicissitudes in the constitution of the subject in its relation to the structure of language, trying to avoid reductionisms about causal dimensions (Laurent, 2011; Maleval, 2007). The issue of the access to metaphorical thinking is crucial to establish a dialogue between various theoretical positions on Autism and its treatment. We argue that the functionalist perspective adopted by most studies is limited since it considers cognition, communication and perception in a split way. Therefore, we propose a reading of the issue from an enactive and embodied perspective. We explore the possible implications of a reading of the case the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff and Johnson, 1980), trying to enrich the understanding and approach to the topic.

## Key words

Autism, Language, Metaphorical thinking, Embodiment

## AUTISMO Y TRASTORNOS DEL LENGUAJE

La alteración en el lenguaje de los niños autistas ya fue identificada en las descripciones iniciales de Kanner. El motivo más frecuente de consulta de un niño autista es el retraso en la adquisición del lenguaje. Se debe por tanto tener un elevado grado de sospecha cuando un niño de 2 años no ha iniciado el lenguaje. No es infrecuente observar en niños de 2 a 4 años la presencia de una jerga, en ocasiones muy elaborada, que sustituye el lenguaje. Puede parecer como si imitara el lenguaje de los adultos, pero evidentemente desprovisto de contenido semántico. De forma intercalada a la jerga, puede aparecer alguna palabra o frase, en ocasiones sorprendentemente sofisticada, pero absolutamente descontextualizada.

Un fenómeno peculiar en niños autistas, es la ecolalia, a veces inmediata y otras veces retardada. Si bien la primera puede ser fisiológica durante un cierto período, la segunda debe motivar una elevada sospecha de autismo. Podemos definir a la ecolalia como la repetición mecánica del habla de otros.

También es típica la ausencia de interlocutor durante los largos discursos que pueden acompañar los juegos infantiles. Llama la atención en este discurso, vacío de contenido, la cuidada entonación, como si imitara una charla perfectamente elaborada; pueden aparecer entremezclados anuncios televisivos y frases hechas.

Otro rasgo de carácter precoz en el lenguaje del autista, es la falta de gesticulación o expresión facial, como medio para suplir o compensar sus déficits lingüísticos, cuando intenta comunicar algo. La gesticulación del autista está disociada de la comunicación. Por el contrario, puede utilizar el gesto o el movimiento para dirigir al adulto hacia su fin, pero como si el adulto fuera un objeto más, utilizado mecánicamente para satisfacer sus deseos.

Un fenómeno lingüístico, prácticamente patognomónico de niños autistas es el uso del 'tú' o el 'él', para sustituir el 'yo'. Además de la capacidad expresiva, suele estar afectada la comprensión, si bien este aspecto puede ser más difícil de reconocer. En ocasiones se plantea la duda sobre la existencia de una sordera.

La agnosia auditiva verbal fue descrita por Rapin y Allen (1983). En estos casos existe una incapacidad para descodificar el lenguaje recibido por vía auditiva. En los niños autistas con este nivel de afectación, no se observan, a diferencia del niño puramente disfásico, esfuerzos para comunicarse mediante medios no verbales (dibujos y gestos). Por el contrario, el niño utiliza al adulto como un objeto, manipulado para satisfacer sus deseos.

El síndrome léxicosintáctico reside principalmente en la afectación de la capacidad para evocar la palabra adecuada al concepto o a la idea. Debido a que se añaden dificultades pragmáticas, es difícil establecer los límites de este trastorno, tanto con respecto al síndrome semántico- pragmático, como con el fonológicosintáctico.

El mutismo selectivo supone que si bien los niños tienen capacidad para hablar normalmente, en determinadas situaciones (en especial, en el colegio o con desconocidos) no utilizan prácticamente ningún lenguaje. Muchos aspectos del mutismo selectivo son similares a los hallados en los autistas de funcionamiento elevado y

SA. Por ello se ha propuesto que posiblemente exista una relación entre estos trastornos.

La prosodia incluye los aspectos del habla no relacionados directamente con la descodificación de grafema a fonema. Por tanto, se refiere a la entonación y al ritmo que se aplica al lenguaje. En niños autistas de funcionamiento alto y en el SA no es raro observar trastornos de este tipo, que pueden añadirse a otros problemas lingüísticos. En ocasiones, el tono de voz que utiliza el niño puede producir una sensación de pedantería; en otros casos, se expresa con una entonación excesivamente aguda, o con formas de voz muy peculiares, que acentúan la extravagancia del lenguaje.

Ahora bien, el autista no sólo presenta trastornos referidos a aspectos formales del lenguaje (sintaxis, léxico, fonología, prosodia), sino que el uso social o comunicativo del mismo también suele estar alterado. Sensibles a este problema, Rapin y Allen describieron en 1983 el llamado síndrome semántico-pragmático. Más tarde, a partir de la descripción inicial, Bishop y Rosenbloom (1987; 1989) propusieron modificar la denominación por la de trastorno semántico-pragmático, al considerar que más que un síndrome específico, se trataba de un problema muy ligado al autismo. Estos autores, hicieron notar que muchos niños con alteración semántico-pragmática, a los cuales de ningún modo se les habría considerado autistas en una valoración superficial, sometidos a un análisis minucioso, evidenciaban problemas de relación social que los podían aproximar al SA o al TGDNE.

Los aspectos pragmáticos del lenguaje se sustentan en las habilidades lingüísticas, pero también dependen de las habilidades cognitivo-sociales del individuo. De aquí que este trastorno sea especialmente interesante en los autistas, puesto que en el autismo se conjuga la alteración lingüística con la alteración en la relación social, sustentada en una dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor. Teniendo en cuenta estas variables, Bishop empezó a difundir la idea de que los trastornos específicos del lenguaje y trastornos autísticos no son términos excluyentes, sino que por el contrario se ubican en un continuo. Los niños con recursos comunicativos relativamente buenos, pero con falta de habilidades sociales se aproximarían al SA; los niños con relativamente buena relación social, pero con mayor trastorno del lenguaje estarían ubicados en el trastorno semántico-pragmático y, por último, los niños con alteración en los dos sentidos, social y lingüístico, constituirían los autistas clásicos.

Dentro del trastorno semántico-pragmático del lenguaje se ubican las alteraciones en el turno de la palabra y el inicio de conversación, la ausencia de pedido de clarificaciones y la dificultad en el lenguaje figurado. Nos detendremos en esta último por conectarse con nuestra investigación.

También en relación con el lenguaje figurado están involucradas habilidades lingüísticas y habilidades sociales. Por poco que se analice el lenguaje corriente, cuando hablamos se pone de manifiesto el uso habitual de formas lingüísticas figuradas: metáforas, dobles sentidos, significados implícitos y formas de cortesía. Se precisa de una comprensión de los giros gramaticales y formas sintácticas que regulan el uso social del lenguaje. Al faltar un referente lógico claro y transparente, el niño con trastorno específico del lenguaje se encuentra con dificultades para entender un lenguaje que puede convertirse en críptico, y, por tanto, desconectar de la coherencia conversacional requerida. Evidentemente, en el autista, este problema se acentúa mucho más, por el hecho de requerir una interpretación más allá de las puras palabras, una interpretación no de lo que se dice, sino de lo que se quiere decir. Ahora bien, el trastorno en el lenguaje figurado no significa su ausencia, lo cual nos conduce a nuestra hipótesis.

## EL DESLIZAMIENTO LENGUAJE METAFÓRICO-PENSAMIENTO METAFÓRICO

*El autismo, como todos los fenómenos psicológicos -normales y anormales-, es un fenómeno complejo que admite y que requiere muchas clases distintas de explicaciones, en distintos niveles de análisis (Belinchón, 1995, p. 23).*

El diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) depende en la actualidad, como hemos marcado en el apartado anterior, de las anomalías que el sujeto presenta en el terreno comunicacional. Los niños con autismo exhiben disfunción o retraso variable en el desarrollo del lenguaje, mientras que los niños con síndrome de Asperger logran, en el tiempo, alcanzar algún grado de comunicación (Norbury, 2005). Sin embargo, ambos grupos presentan anomalías en el lenguaje en el nivel pragmático, es decir, la utilización del lenguaje en contexto. Diferentes investigaciones dan cuenta de dificultades específicas en relación a la conversación, la comprensión de bromas, el entendimiento de expresiones de sentido figurado, y la realización de inferencias.

La indagación sobre las expresiones metafóricas ha resultado en la literatura científica particularmente interesante en virtud de que la comprensión de ellas requeriría que el autista realice una inferencia que le permita entender que la intención de quien le habla es que interprete el enunciado de forma no literal. Además, se considera que el acceso al pensamiento metafórico es central para la intervención clínica en el autismo, en virtud de la importancia social que tal tipo de pensamiento representa (es central en la comprensión normal del lenguaje). Algunos investigadores han abordado este problema testeando si era posible enseñar a los niños con TEA a utilizar ciertas expresiones metafóricas (Persicke, Tarbox, Ranick, y St. Clair, 2012). Corroborar dicha hipótesis, sería, desde una perspectiva comportamental, equivalente a afirmar que es posible suplir un déficit cognitivo en el sujeto.

El supuesto que subyace a este tipo de análisis y perspectivas de investigación es que los niños con TEA no poseen codificaciones representacionales de expresiones metafóricas en su repertorio de contenidos mentales y por eso no pueden comprenderlas. Esta idea es compatible con la Teoría de la Mente Computacional que postula que la mente se define como un sistema funcional cuyos procesos pueden ser descritos en términos de manipulaciones de información simbólica, proposicional, de acuerdo a un complejo de reglas sintácticas fijas (Fodor, 1975). En esta visión, el conocimiento es representado en forma simbólica, y los conceptos son modelos abstractos de pensamiento que no se vinculan a la experiencia vivida ni a las zonas cerebrales que gobiernan el funcionamiento del cuerpo en el mundo. Aplicada al tema que nos compete aquí, esta posición supone que:

- como los procesos cognitivos requeridos para la comprensión del lenguaje metafórico son abstractos, y
- el niño con TEA no tiene acceso a ese tipo de procesos cognitivos, ENTONCES
- el pensamiento metafórico no es una capacidad propia de los sujetos con TEA.

## POR QUÉ EL EMBODIMENT

La Teoría de la Mente Corporeizada o *Embodiment* constituye un pilar de los estudios cognitivos denominados de segunda generación que, en contraposición con las perspectivas filosóficas tradicionales en las que la razón es conceptualizada como una capacidad especializada no conectada a la percepción o al movimiento (la percepción es accesoria a la razón, y la razón puede guiar al movimiento), postula que la razón es una construcción que emerge

desde la *experiencia en nuestra interacción con el mundo*, es decir, desde la percepción y el movimiento y, por lo tanto, es corporeizada (Lakoff y Johnson, 1999).

En consonancia con este último planteo, diversos científicos cognitivos, en colaboración con filósofos, se han propuesto estudiar el rol que desempeña el sistema sensorio-motriz en la formación de conocimiento conceptual. De este modo, mediante evidencia neurocognitiva y avances otras áreas (por ejemplo, véanse Gallese, 2001; Garbarini y Adenzato, 2004), se puso en jaque la perspectiva filosófica que postula que todos los conceptos son simbólicos y abstractos y que, por lo tanto, su formación e implementación se da por fuera del sistema sensorio-motriz cerebral. Por el contrario, se ha propuesto que el conocimiento conceptual es corporeizado, es decir, que el sistema sensorio-motriz no sólo provee de estructura al conocimiento conceptual, sino que, además, caracteriza su contenido semántico en relación a cómo funcionamos con nuestros cuerpos en el mundo. Los conceptos son, desde una perspectiva neural, esquemas consistentes en una red de clusters neurales funcionales (Gallese y Lakoff, 2005). Estos esquemas emergen de la interacción entre la naturaleza de nuestros cuerpos, la naturaleza de nuestros cerebros, y la naturaleza de nuestras interacciones físicas y sociales en el ambiente-mundo:

*La Enacción, como paradigma de las Ciencias Cognitivas, y en continuidad con las ideas de Jean Piaget sobre el origen del conocimiento, el estudio de la experiencia subjetiva desde la fenomenología, el papel del cuerpo en la constitución de la experiencia y la autonomía biológica, plantea que el conocer se construye por medio de las relaciones que un organismo tiene con un entorno significativo, en el cual actúa, modificando su propia percepción de éste, creando su propio mundo de estímulos y recreando una y otra vez la experiencia del conocer (...) La cognición es el ejercicio integral de un Sistema Nervioso Central incrustado en un cuerpo y, su actividad, situada en un mundo* (Segovia-Cuellar, 2012, p. 650, el subrayado es nuestro).

La perspectiva enactiva de la cognición, la experiencia, y la interacción social, resulta fundamental para comprender la mente y la subjetividad, en tanto se otorga un alto grado de importancia a los modos en que los sujetos interactuamos con el mundo como agentes auto-organizados y corporeizados guiados por nuestras necesidades y objetivos. Así, adoptar este punto de vista podría arrojar luz sobre algunos problemas no resueltos por la perspectiva funcionalista tradicional sobre el autismo que considera la cognición, la comunicación y la percepción como dimensiones separadas: *además de ser una combinación de déficits sociales, comunicacionales y cognitivos (en el sentido tradicional del término), la categoría autismo involucra diferentes formas de percibir el mundo, de moverse en él, y aspectos emocionales-afectivos* (De Jaegher, 2013, p. 1). Esta posición determina, además, que toda modelización cognitiva del autismo debería tener en cuenta los aspectos propios de la coordinación inter-subjetiva: si un sujeto logra coordinar sus movimientos, percepciones y emociones con otro sujeto en una situación social, es posible decir que ambos sujetos participan mutuamente en un proceso de creación de significado.

## LA METÁFORA DESDE EL EMBODIMENT

La noción de *metáfora conceptual* (Lakoff y Johnson, 1980, 1999) propone una visión extendida del asunto. En vez de entender a la metáfora como un fenómeno lingüístico situado en el *nivel del nombrar*, se la sitúa como un fenómeno de la cognición, situado en el *nivel del pensar*. Entendido así, este fenómeno no constituye un adorno del lenguaje o la retórica, sino un verdadero recurso del

entendimiento. Gracias a él nos es posible utilizar nuestro conocimiento de un campo conceptual (*dominio origen*), por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto (*dominio meta*). En este sentido, es posible afirmar que el pensamiento metafórico habilita modos particulares de significar ciertos aspectos del mundo que, de otro modo sería imposible significar, dado que nos resultarían extremadamente abstractos por no ser directamente experienciables (en el sentido fenomenológico del término).

De acuerdo con estos autores, existen tres tipos principales de estructuras metafóricas que nos permiten comprender otros fenómenos en sus términos: (i) metáforas de orientación, (ii) metáforas ontológicas, y (iii) metáforas estructurales. Estos tipos, emergen gracias a la interacción de nuestros cuerpos con el mundo y al entendimiento inmediato que poseemos de tres campos de comprensión: (i) nuestro cuerpo; (ii) nuestras interacciones con el entorno físico, y (iii) nuestras interacciones intersubjetivas con otros sujetos culturales.

De esta manera, por ejemplo, nos es posible comprender una discusión en términos de una guerra (para referirnos a esta metáfora conceptual, utilizaremos el formato sugerido por los autores, una discusión es una guerra). Así, vemos a la persona con la que discutimos como un oponente, nos interesa desplegar estrategias precisas para poder ganar, defendemos nuestra postura con ciertos recursos, y cuando esos recursos no son suficientes, intentamos modificar nuestra estrategia, de modo de lograr ser los ganadores de la contienda. Claro que la batalla que se da aquí es de naturaleza verbal, y no física. Este ejemplo ilustra claramente el modo en que también nuestro sistema conceptual y nuestras acciones están estructuradas en términos metafóricos. Dinámicamente, el proceso descrito en este párrafo implica una *proyección metafórica*, es decir, el mapeo de patrones de un dominio cognitivo a otro (en este caso, el mapeo de patrones del dominio guerra sobre el dominio discusión), lo cual es posible gracias a una operación cognitiva llamada *mapeo transdominio* (en adelante MT). Ahora bien, ¿qué tipo de relación existe entre este entendimiento metafórico y las expresiones metafóricas que utilizamos al hablar o escribir?

Las expresiones metafóricas lingüísticas constituyen realizaciones de superficie de los procesos cognitivos de *proyección metafórica* que subyacen al lenguaje y que han colaborado en la generación de nuestros sistemas conceptuales. Así, es válido hablar de *metáfora* en un sentido extendido, como un proceso que impregna no sólo nuestro pensamiento y nuestra acción, sino también nuestras expresiones lingüísticas. Algunas expresiones lingüísticas que utilizamos reflejan nuestra comprensión de una discusión en términos de una guerra son: *“tus afirmaciones son indefendibles”, “sus críticas dieron justo en el blanco”, “destruí su argumento”, y “nunca le he vencido en una argumentación”* (Lakoff y Johnson, 1980, p. 40). Se ha mencionado el rol central que ocupa en esta teoría la interacción sujeto-mundo para el proceso de proyección metafórica. Esta premisa no es menor, dado que sitúa esta teoría de la metáfora bajo las coordenadas de la cognición corporeizada, abonando el planteo *realista-interaccionista* de esta última, el cual se opone fuertemente con planteos *dualistas-objetivistas* que ignoran los aspectos corporales del ser humano como fuente de conocimiento. De hecho, son las interacciones perceptuales y motrices con el entorno las que fundamentan el pensamiento metafórico todo, estableciéndose así una continuidad funcional entre acción y pensamiento.

¿Qué posibilita el mapeo de patrones entre dominios (MT)? La existencia de ciertos esquemas encarnados que nos permiten estructurar nuestra experiencia en el nivel de la percepción corporal

y el movimiento, comprender aspectos abstractos de la realidad, realizar atribuciones de significado, y guiar nuestro razonamiento acerca del mundo. Estas representaciones dinámicas análogas a las relaciones espaciales y de los movimientos en el espacio denominados *image-schemata* (Johnson, 1990) emergen como consecuencia de nuestra experiencia kinestésica recurrente en el mundo. Según el autor, estos esquemas son *patrones recurrentes de nuestras interacciones perceptuales y programas motores que dan coherencia y estructuran nuestra experiencia* (Johnson, 1990, p. xiv). Así, por ejemplo, se postula que el esquema verticalidad emerge de nuestra tendencia a emplear una orientación arriba-abajo en nuestra experiencia cotidiana, por ejemplo, al estar parados, subir a un árbol, agacharnos para tomar un objeto, experimentar el nivel de agua de una piscina, entre otros ejemplos que podríamos citar. El esquema verticalidad surge como estructuración congruente con un proceso de abstracción de las experiencias, imágenes y percepciones asociadas a la orientación arriba-abajo.

Los *image-schemata* son estructuras imaginativas universales que exhiben una organización interna invariable (poseen elementos estructurantes), pero son también dinámicas, heurísticas: su conformación es siempre una función de la experiencia. Aunque se derivan de los procesos motores y perceptivos, no son en sí mismos procesos sensorio-motores. Son principalmente medios por los cuales construimos orden en nuestra experiencia y no meros receptáculos pasivos en los que la experiencia es volcada. De este modo, los esquemas-imagen son diferentes de la noción de esquema utilizada tradicionalmente en ciencia cognitiva, por ejemplo, por Rumelhart (1980), quien los considera estructuras conceptuales de eventos, abstractas y proposicionales. Por el contrario, los esquemas-imagen son imaginativos y no proposicionales por naturaleza, y operan como estructuras organizadoras de la experiencia en el nivel de la percepción corporal y el movimiento. Existen a lo largo de *todas* las modalidades perceptivas. Como tales, los *image-schemata* son a la vez visuales, auditivos y táctiles.

*En síntesis, los esquemas-imagen son estructuras recurrentes que contienen elementos relacionados de acuerdo a una lógica interna, de forma tal que constituyen totalidades, esto es, Gestalts. Operan en nuestro sistema perceptivo; se generan a consecuencia de nuestras interacciones perceptivas y nuestros programas motores y proveen coherencia y estructura a la experiencia espacial y temporal de nuestro cuerpo en movimiento manipulando físicamente los objetos en el entorno cotidiano* (Martínez, 2005, p. 55).

## UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

La importancia de la perspectiva del *embodiment*, radica en la afirmación de que analizar las interacciones corporales del sujeto con el mundo que lo rodea podría arrojar indicios importantes respecto de cómo es que dichas interacciones moldean o informan los procesos cognitivos. En los últimos años, diversos estudios han destacado el lugar de los aspectos preverbales en la constitución de la cognición, cuestión que invita a la comunidad de investigadores a revisar fenómenos como el pensamiento metafórico en el autismo desde una matriz no simbólico-abstracta-lingüística.

En consonancia con estas ideas, un aspecto insoslayable de la perspectiva de Lakoff y Johnson, es que la *metáfora*, entendida en sentido amplio, no es equivalente a la *expresión metafórica*. Esta última es una realización de superficie (lingüística) de procesos cognitivos metafóricos subyacentes (MT basados en relaciones imagen-esquemáticas). Así, la indagación sobre el pensamiento metafórico no tendría por qué restringirse al ámbito lingüístico verbal, como se ha hecho en la mayoría de los estudios sobre el tema

hasta ahora, y podría ampliarse a otros dominios del conocimiento, por ejemplo, el perceptual multimodal.

Dicho esto, se plantea aquí una nueva perspectiva para el análisis de la capacidad de pensamiento metafórico en el sujeto con TEA, vinculada no sólo con el aspecto lingüístico, sino también con aspectos fenomenológicos, perceptuales, y corporeizados. Si el sujeto con TEA interactúa en el mundo, percibe en él, y se mueve en él, entonces es plausible pensar que pueda experimentar procesos de formación de *image-schemata*, y entonces, que sea posible que exhiba algún tipo de comprensión metafórica, probablemente no lingüística.

Este enfoque propone indagar en el pensamiento metafórico que tiene lugar en sujetos con TEA desde una perspectiva cognitiva corporeizada, ahondando en una concepción de metáfora como proceso cognitivo básico que habilita la comprensión de fenómenos ubicados en dominios abstractos en términos de fenómenos propios de dominios más experimentados, y por tanto, más familiares.

## BIBLIOGRAFIA

- Belinchón, M. (1995). La investigación del autismo hoy: niveles de análisis e hipótesis explicativas. Actas VIII, Congreso AETAPI. Murcia, España.
- Bishop, D. V. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 107-121.
- Bishop, D. V. M. y Rosenbloom, M. (1987). Childhood language disorders: classification and overview. En W. Yule y M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders*. London (UK): MacKeith Press.
- Fodor, J. (1975). *The Language of Thought*. Massachusetts: The MIT Press.
- Gallese, V. (2001). The «share manifold» hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Gallese, V. y Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: the role of the Sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology*, 22(3), 455-79. doi:10.1080/02643290442000310
- Garbarini, F. y Adenzato, M. (2004). At the root of embodied cognition: cognitive science meets neurophysiology. *Brain and cognition*, 56(1), 100-106. doi:10.1016/j.bandc.2004.06.003
- De Jaegher, H. (2013). Embodiment and sense-making in autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7. doi:10.3389/fnint.2013.00015
- Johnson, M. L. (1990). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. L. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, USA: Basic Books - Perseus Books Group.
- Laurent, E. (2011). *El sentimiento delirante de la vida*. Buenos Aires: Colección DIVA.
- Maleval, J.-C. (2007). «Plutôt verbeux» les autistes. *La Cause Freudienne*, 66.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la Música. Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva (pp. 47-72). La Plata: CEA-FBA, UNLP.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399. doi:10.1348/026151005X26732
- Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J. y St. Clair, M. (2012). Establishing metaphorical reasoning in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 913-920. doi:10.1016/j.rasd.2011.12.007
- Rapin, I. y Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, 155-184.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segovia-Cuellar, A. (2012). Neurofenomenología. Proyecto para una ciencia de la experiencia vivida. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 644-658.