

DIFERENCIAS SEMÁNTICAS Y CATEGORÍAS LÉXICAS EN ESPAÑOL Y EN JAPONÉS DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

*Semantic differences and lexical categories
in Spanish and Japanese from a cognitive perspective*

NORIKO HAMAMATSU
Universidad Takushoku
nhamamatsu@takushoku-u.ac.jp

RESUMEN

Las diferencias entre lenguas no solo se manifiestan en sus estructuras gramaticales, sino también en la forma en que cada comunidad categoriza y conceptualiza la experiencia. Este trabajo examina, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, las divergencias semánticas entre algunas palabras comunes en español y japonés, como *llevar*, *vivir* o *playa*, y cómo dichas diferencias reflejan marcos conceptuales distintos. Se argumenta que estas divergencias tienen implicaciones directas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ya que la traducción literal o la enseñanza basada exclusivamente en equivalencias puede llevar a malentendidos o a una comprensión limitada. A partir del análisis de ejemplos concretos, se propone una enseñanza basada en el desarrollo de esquemas conceptuales amplios, apoyados por comparaciones interlingüísticas y el uso de marcos culturales.

Palabras clave: lingüística cognitiva; semántica; español; japonés; categorías léxicas; esquemas conceptuales; enseñanza de lenguas.

ABSTRACT

The differences between languages are manifested not only in their grammatical structures but also in the ways in which each community categorizes and conceptualizes experience. This paper examines, from the perspective of cognitive linguistics, the semantic divergences between certain common words in Spanish and Japanese—such as *llevar*, *vivir* and *playa*—and how these differences reflect distinct conceptual frameworks. It is argued

that such divergences have direct implications for the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), since literal translation or instruction based solely on lexical equivalence may lead to misunderstandings or limited comprehension. Based on the analysis of specific examples, this study proposes a pedagogical approach centered on the development of broad conceptual schemas, supported by cross-linguistic comparisons and the use of cultural frameworks.

Keywords: cognitive linguistics; semantics; Spanish; Japanese; lexical categories; conceptual schemas; language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS ha estado tradicionalmente centrado en la gramática y el vocabulario, con una fuerte dependencia de la traducción como herramienta pedagógica. Sin embargo, en las últimas décadas, la lingüística cognitiva ha demostrado que el significado de una palabra no puede reducirse a una definición del diccionario ni a una traducción unívoca.

El lenguaje humano está profundamente enraizado en la experiencia corporal y cultural, y muchas de nuestras categorías semánticas se estructuran mediante metáforas conceptuales.

Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor. (Lakoff & Johnson 1980: 56)

Esta perspectiva ha abierto nuevas líneas de investigación sobre la forma en que se representan los significados y cómo estas representaciones difieren entre lenguas.

En este contexto, se vuelve crucial explorar no solo la semántica de palabras aisladas, sino también los marcos conceptuales que las sustentan y las implicaciones culturales que conllevan. Como señala Imai (1993), los aprendientes de una lengua extranjera suelen identificar una palabra extranjera con una única equivalencia en su lengua, sin considerar la estructura metafórica o categorial que la sostiene, lo que puede generar representaciones restringidas o erróneas. Esto es particularmente evidente en el caso de algunos verbos, como *llevar* en español, que en japonés se descompone en una serie de verbos más específicos según el modo de transporte.

En este breve trabajo vamos a examinar varios casos de divergencia semántica entre el español y el japonés, con especial énfasis en las categorías léxicas de algunos verbos, sustantivos y adjetivos de uso frecuente.

A través del análisis de ejemplos como *llevar* (que en japonés se traduce dependiendo del objeto transportado y del modo en que se transporta), *vivir* (que en japonés puede distinguir entre *existir* y *habitar*) o *playa* (que tiene un campo semántico diferente en ambas lenguas), procuraremos poner de manifiesto las diferencias conceptuales que subyacen en cada idioma.

Finalmente, incidiremos en las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos, proponiendo una aproximación didáctica que fomente la conciencia metalingüística y el desarrollo de esquemas cognitivos compartidos.

2. MARCO TEÓRICO

La teoría de la lingüística cognitiva, desarrollada por autores como Lakoff & Johnson (1980) y Langacker (1987), sostiene que el lenguaje refleja no solo estructuras gramaticales sino también estructuras mentales. El significado léxico está profundamente enraizado en la experiencia corporal, perceptiva y social del hablante. Esto implica que cada lengua organiza su léxico conforme a esquemas y metáforas culturales propias.

En la misma línea, estudios como los de Adjemian (1983) e Imai (2024) han señalado que los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a interpretar el léxico de la lengua meta desde el marco semántico de su lengua materna, lo que puede llevar a malentendidos y a una interpretación limitada.

Desde una perspectiva psicolingüística, Imai (2003) subraya que los significados léxicos en una lengua no se basan únicamente en definiciones estáticas, sino en estructuras conceptuales y metáforas culturalmente arraigadas. En estudios con aprendientes de lenguas extranjeras, Imai muestra que los estudiantes tienden a buscar correspondencias unívocas entre palabras en su lengua materna y la lengua meta, lo cual dificulta el acceso a los esquemas conceptuales subyacentes. Aunque Imai no utiliza directamente el término *esquemas de imagen*, su énfasis en la necesidad de construir modelos mentales ricos y culturalmente contextualizados conecta de manera natural con las propuestas de Johnson y Lakoff.

Por otra parte, la perspectiva de la semántica de marcos (Fillmore 1985) nos recuerda que cada palabra activa un conjunto de conocimientos enciclopédicos que contribuyen a su significado.

En consecuencia, para enseñar adecuadamente el léxico de una lengua extranjera, es necesario tener en cuenta no solo las definiciones del diccionario, sino también los marcos culturales y experienciales que estructuran esos significados.

En este marco, el presente estudio se inscribe dentro de la investigación en semántica cognitiva, con un enfoque comparativo e interlingüístico. Consideramos que la comprensión profunda del léxico de una lengua extranjera requiere activar

esquemas mentales amplios que incluyan metáforas conceptuales, prototipos culturales y conocimientos contextuales. Y la enseñanza del vocabulario, por tanto, debe incorporar estas dimensiones para ser verdaderamente efectiva y promover una competencia intercultural auténtica.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo y comparativo. Se seleccionaron diversas unidades léxicas en español que presentan diferencias semánticas significativas respecto a sus supuestos equivalentes en japonés. Los criterios de selección incluyeron la frecuencia de uso en contextos comunicativos reales y la aparición recurrente en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

Se empleó un análisis contrastivo que toma en cuenta no solo las traducciones propuestas en diccionarios bilingües, sino también los usos reales en contextos discursivos, obtenidos mediante corpus y observaciones en el aula. Asimismo, se integraron referencias a lenguas adicionales como el inglés, el coreano y el chino, basándonos en estudios previos, con el fin de ilustrar cómo distintas lenguas conceptualizan de manera diferente ciertos eventos o entidades.

El análisis incluye también una revisión de estudios psicolingüísticos que exploran la adquisición de vocabulario y la transferencia semántica entre lenguas, con especial atención a las investigaciones de Imai (2024) sobre las metáforas conceptuales y la formación de esquemas cognitivos en aprendientes de lenguas extranjeras.

4. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CASOS SEMÁNTICOS

En este apartado se presenta un análisis contrastivo, entre el español y el japonés, de una serie de unidades léxicas seleccionadas, agrupadas en tres categorías: verbos, sustantivos y adjetivos. El objetivo es identificar las divergencias semánticas entre el español y el japonés en los términos escogidos, centrándose en las diferencias conceptuales subyacentes que pueden afectar la adquisición léxica por parte de los aprendientes japoneses de ELE.

4.1. VERBOS: *HABER/ESTAR, LLEVAR, PONER, QUEDAR, TENER, VIVIR*

En primer lugar, vamos a fijarnos en los verbos de existencia *haber* (en su forma impersonal) y *estar*. En español su uso depende de si el referente es conocido o no por el hablante y el oyente. *Hay* se utiliza para introducir elementos nuevos o no compartidos en el discurso: Así, en *Hay un libro en la mesa*, el hablante o el oyente o ambos no saben qué libro es ese. En cambio, *está / están* se usan cuando el referen-

te ya es conocido o ha sido mencionado. En *El libro está en la mesa*, tanto el oyente como el hablante saben a qué libro se hace referencia.

Esto refleja una distinción cognitiva que se basa en que hablante y oyente comparten información y conocimientos respecto al referente.

En cambio, esta distinción no se hace en japonés. La atención está puesta en la naturaleza del ser: si es animado (humano o animal que se mueve por sí mismo) o inanimado (objetos, plantas o conceptos). Para seres animados se usa いる (iru) y para seres inanimados se usa ある (aru). Por ejemplo, se dice 人がいる (Hito ga iru), para expresar que hay una persona, pero 木がある (Ki ga aru), para decir que hay un árbol. No importa si ese ser es conocido o no por los interlocutores. Lo importante es su tipo ontológico, es decir, si tiene vida y movimiento o no.

Otro ejemplo interesante es el verbo *llevar*. En español abarca una variedad de significados entre los que destacan *vestir una ropa*, *portar objetos*.

En el sentido de *vestir una ropa*, *llevar* se emplea con cualquier prenda de vestir, tanto de la parte superior como de la inferior del cuerpo; en cambio, el verbo japonés 着る (kiru) se emplea solo para las prendas que se llevan en la parte superior del cuerpo, como camisas, suéteres o vestidos.

Por otro lado, para referirse a las prendas de vestir y al calzado que se llevan en la parte inferior del cuerpo, como pantalones, faldas, calcetines, zapatos o sandalias, en japonés se utiliza el verbo 履く (haku).

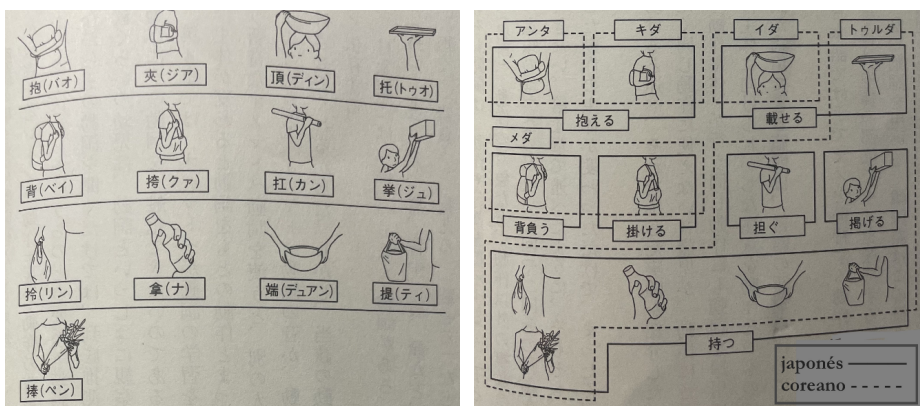
En cuanto a los accesorios de vestir, en español se puede emplear *llevar* con cualquiera de ellos, pero en japonés se usan diferentes verbos: かける (kakeru) para las gafas y する (suru) –en un registro coloquial– para otros accesorios, como reloj, corbata, anillo o pendientes. Además, en japonés existen otros verbos, como 締める (shimeru), los cuales, en sentido estricto, se emplean para la corbata (lit. *atarse*, *anudarse* la corbata) y はめる (hameru) para el anillo, con el significado de ‘meterse’ o ‘encajarse’.

Esta dispersión verbal refleja una categorización más fina en japonés, mientras que el español agrupa estos significados bajo un esquema común de *portabilidad controlada*.

Por otra parte, el verbo *llevar*, utilizado con el sentido de ‘portar algo una persona’, cubre una amplia gama de situaciones que, en japonés, se expresan mediante diferentes verbos, como 持つ (motsu: ‘llevar en la mano’), 担ぐ (katsugu: ‘llevar sobre los hombros’) y 抱える (kakaeru: ‘llevar entre los brazos’).

Esta diferenciación se basa en las partes del cuerpo que intervienen en el hecho de portar algo, mientras que el español generaliza mediante un solo verbo. Esta diferencia puede generar confusión a un aprendiente japonés de ELE, quien podría preguntarse qué matiz específico tiene el término *llevar* en cada contexto.

Como bien observa Imai (Imai & Akita 2023), esto ocurre también en otras lenguas. Así, en inglés, el verbo *hold* cubre diversas acciones de sostener objetos –con la mano, con ambos brazos, en la espalda o en el hombro–, mientras que, como hemos visto, en japonés estas acciones se distinguen con diferentes verbos: *motsu*, *kakaeru*, *seou*, *katsugu*. Esta variabilidad también se observa en otras lenguas como el coreano (*teulda*) o el chino, donde existen aún más distinciones semánticas precisas (*ná*, *lín*, *tī*, *pāng*), lo cual demuestra que las lenguas categorizan las acciones físicas según diferentes modelos corporales y culturales (Imai & Akita 2023).



En esta ilustración se muestran los diferentes términos léxicos (13) que utiliza el chino para expresar el concepto de *llevar algo [una persona]*, según qué parte del cuerpo esté relacionada con la acción de *llevar* (en la parte izquierda), en comparación con el coreano (5) –recuadros de líneas discontinuas– y el japonés (7) –recuadros de líneas continuas– (en la parte derecha) (Imai & Akita 2023: 180)

Otro ejemplo es el verbo *poner*. En español, *poner* es un verbo muy versátil y se puede usar en muchos contextos diferentes. Sin embargo, en japonés, para cada acción, se usa un verbo distinto, más específico. Por ejemplo, en español *poner un objeto en un lugar* toma el significado de *colocar*. En este mismo sentido, en japonés se usa el verbo 置く (*oku*).

En cambio, en la expresión española *poner la televisión*, el verbo *poner* adquiere el sentido de ‘encender un electrodoméstico’, mientras en japonés se usa otro verbo diferente: つける (*tsukeru*). Esto puede causar confusión a los aprendientes japoneses de ELE, ya que, en español, un solo verbo –en este caso, *poner*– corresponde a diferentes verbos en japonés, según el contexto.

En el caso del verbo *quedar*, el español permite múltiples significados según el contexto: *quedar con alguien* (en el sentido de ‘concertar una cita’, *quedar bien/mal*

(referido a una prenda de vestir o un accesorio), *quedarse en un lugar* (en el sentido de ‘permanecer’), o *no quedar algo* (en el sentido de que algo necesario se ha acabado). Por su parte, en japonés, estos significados se expresan mediante verbos completamente distintos: 待ち合わせる (machiawaseru) –‘quedar con alguien’–, 似合う (niau) –‘quedar bien/mal una prenda de vestir’–, とどまる (todomaru) –‘quedarse en un lugar’– y 残る (nokoru) o ある (aru) –‘no quedar algo’–, ambos en la forma negativa. La investigación de estas diferencias se apoya en las teorías de la semántica de marcos (Fillmore 1985) y de las categorías radiales (Langacker 1987), mostrando cómo un solo verbo en español activa múltiples marcos conceptuales.

Entre las múltiples acepciones del verbo *tener* en español, vamos a fijarnos en dos: la que se usa para expresar la edad y la que se refiere a la familia. Por ejemplo, en español se dice *Tengo 20 años*. En japonés, en cambio, se dice 「私は20歳です」 (watashi wa hatachi desu –lit. ‘yo soy veinte años’–), usando el verbo *ser* (です desu), como si el sujeto se identificara con la edad. Para los japoneses, *la edad no se ve como algo que se posee*, sino como una característica que *se es*. Por eso, para un aprendiente japonés de ELE puede resultar difícil entender por qué en español se dice *tener* _ años.

Algo semejante ocurre cuando se utiliza el verbo *tener* para referirse a la familia (*tener hermanos, abuelos, etc.*). En español, se dice *Tengo dos hermanos*. Por su parte, en japonés se dice 「兄弟がいます」 (kyōdai ga imasu), usando el verbo *estar / haber* (いる iru). Esto se debe a que, en japonés, *los familiares no se consideran una posesión*, sino que simplemente son las personas que *están o existen* cerca de uno.

Mientras en español se enfoca más en *la persona que posee* (*yo tengo hermanos*), en japonés se centra más en *la existencia o presencia de la otra persona* (*hay hermanos, los hermanos están conmigo*). Por eso, al aprender español, es importante cambiar el punto de vista: pensar que uno *tiene edad y familia*, aunque en japonés se diga de otra forma.

Por último, vamos a fijarnos en el verbo *vivir*. En japonés se establece una clara distinción entre 生きる (ikiru: *estar vivo*) y 住む (sumu: *habitar*). En cambio, el español unifica ambas ideas en un solo verbo. Este fenómeno obliga al aprendiente japonés de ELE a inferir del contexto el sentido exacto, lo que requiere una comprensión más holística del uso del término.

4.2. SUSTANTIVOS: PLAYA, PRESIDENTE, CRÍAS DE ANIMALES

También se observa una diferencia notable en el uso del sustantivo *playa*. Si bien es cierto que, en español, este término se refiere principalmente a las zonas costeras, también puede referirse a ciertas orillas fluviales con arena, mientras que en japonés los términos 海岸 (kaigan) y ビーチ (biichi, préstamo del inglés *beach*) se asocian

exclusivamente con el mar. Esa posibilidad de usar *playa fluvial* en español puede generar una sobreextensión en la mente del aprendiente japonés de ELE, quien podría no reconocer la aplicabilidad del término *playa* en contextos no marítimos.

A estos casos se podría añadir el uso en español del término *presidente* para referirse tanto al jefe del Estado (como ocurre en los países hispanoamericanos), como al jefe del gobierno (como ocurre en España). En japonés, sin embargo, esta distinción se hace más explícita mediante 首相 (shushō: primer ministro) y 大統領 (daitōryō: presidente). La traducción literal puede inducir a errores interpretativos si no se considera el contexto político específico. En ocasiones, este tipo de errores aparece en los epígrafes que acompañan a una noticia en la televisión.

Finalmente, se considera el caso de los términos léxicos referidos a las crías de animales. En español existen términos específicos como *cordero*, *ternero*, *lechón* (o *cochinillo*) y *cachorro*, mientras que en japonés se prefiere una construcción compuesta, como 子羊 (kohitsuji –lit. ‘pequeña oveja’–), 子牛 (koushi –lit. ‘pequeña vaca’–), 子豚 (kobuta –lit. ‘pequeño cerdo’–) y 子犬 (koinu –lit. ‘pequeño perro’–). Esta diferencia evidencia un nivel de categorización más detallado en español, que puede perderse si se traduce literalmente sin tener en cuenta las convenciones lingüísticas y culturales del idioma origen.

4.3. ADJETIVOS: CÓMODO, RICO, FUERTE

Cómodo en español se refiere generalmente a sensaciones físicas (*una silla cómoda*, *unos zapatos cómodos*) o a ambientes (*una situación cómoda*, *un trabajo cómodo*). En japonés, su equivalente 快適 (kaiteki) puede usarse incluso para referirse al clima, mostrando una ampliación conceptual no presente en el español. Así, la frase *El clima de abril es cómodo(?)* no resulta natural en español, ya que en lugar de *cómodo* se prefiere usar adjetivos como *agradable* o *templado*.

El adjetivo *rico*, por su parte, presenta en español una polisemia notable: puede referirse al sabor de una comida, a la riqueza material o a experiencias agradables (*una experiencia rica*). En japonés, おいしい (oishii) se limita al sentido del gusto, pero metafóricamente también puede referirse a situaciones agradables o ventajosas. Por su parte, 豊か (yutaka) describe tanto lo tangible (riqueza económica, naturaleza abundante) como lo intangible (espíritu, imaginación, cultura).

Por último, en español, *fuerte*, dentro de su polisemia semántica, puede referirse a la fuerza física o a la intensidad de sabores, de olores, o de sonidos, mientras que en japonés se suelen emplear distintos términos, según el dominio: 強い (tsuyoi) para referirse a la fuerza física, 強い (kitsui) para sabores u olores fuertes, 大きい (ookii) para los sonidos fuertes. Incluso, el adjetivo 強い (kitsui) se usa en

japonés para indicar, por ejemplo, que unos zapatos o una prenda de vestir quedan demasiado ajustados.

En definitiva, estos casos ilustran cómo las diferencias semánticas están profundamente arraigadas en la experiencia y en la cultura de cada comunidad lingüística, y cómo la enseñanza del léxico de una lengua extranjera debe tomar en cuenta estos factores para evitar simplificaciones excesivas y promover una verdadera competencia comunicativa.

5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Desde el punto de vista didáctico, estos contrastes semánticos evidencian la necesidad de una enseñanza del léxico que vaya más allá de la equivalencia traducida. La instrucción debería favorecer el desarrollo de esquemas conceptuales compartidos, que permitan a los estudiantes comprender el funcionamiento del léxico en la lengua meta. Como señala Imai (2024), los aprendices deben interiorizar no solo los significados léxicos, sino también las metáforas subyacentes que estructuran dichos significados.

Para un aprendiente japonés de ELE, el aprendizaje de palabras como *llevar* requiere introducir marcos culturales en la clase, ya que, dependiendo de su acepción, en japonés se usa según la parte del cuerpo que cubre una prenda de vestir, un accesorio o un calzado, o bien, según la parte del cuerpo que interviene a la hora de portar algo.

Una estrategia útil sería la presentación de redes semánticas y mapas conceptuales que ilustren la variación léxica en diferentes lenguas. Además, la comparación entre lenguas permite mostrar que cada idioma selecciona diferentes aspectos de una experiencia para codificarlos léxicamente.

Consideramos que el desarrollo de la conciencia metalingüística, como parte de la competencia comunicativa, es clave. Esto implica no solo reconocer que el significado no es universal, sino que también está mediado por la cultura. Para un aprendiente japonés de ELE, expresiones como *Esta es tu casa*, o saludos como *Un beso* en la comunicación escrita española pueden resultar confusas si no se explican culturalmente. Estas expresiones reflejan modelos culturales de cortesía, familiaridad y cercanía que no siempre tienen equivalentes directos en japonés. Lo mismo ocurre con expresiones como *Hasta luego*, utilizado en un mensaje de correo electrónico, cuyo uso está limitado al lenguaje oral en español.

En el caso de las clases de ELE para aprendientes japoneses proponemos la inclusión en las mismas de actividades que fomenten la comparación entre el japonés y el español. Por ejemplo, análisis de errores comunes basados en la transferencia

negativa, actividades de creación de mapas semánticos contrastivos, o la observación guiada de traducciones automáticas y su corrección manual justificada.

Finalmente, como subrayan Lakoff & Johnson (1980), los esquemas conceptuales son construcciones culturales que organizan nuestra experiencia y dan coherencia al significado.

Consideramos que integrar esta visión en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera permite no solo una mejor comprensión de la lengua meta, sino también una formación intercultural más rica.

6. CONCLUSIONES

En este breve estudio se ha intentado mostrar que las divergencias semánticas entre lenguas, como el español y el japonés, no son simples diferencias de vocabulario, sino reflejos de modelos culturales y cognitivos diferentes. La noción de que una palabra en una lengua puede abarcar un campo semántico distinto al de su aparente equivalente en otra lengua subraya la importancia de que se debe adoptar una perspectiva cognitiva y cultural en la enseñanza de lenguas, sobre todo, en lo que respecta al léxico.

La comparación con otras lenguas, como el inglés, el coreano o el chino, ha permitido ampliar la perspectiva y mostrar que cada lengua selecciona y enfatiza distintos aspectos de la experiencia. El caso de los verbos que expresan la idea de *portar algo una persona* y de los nombres de las crías de animales ilustra cómo algunas lenguas categorizan con mayor especificidad que otras.

Como se ha argumentado, los aprendientes de una lengua extranjera necesitan ir más allá de las definiciones del diccionario y desarrollar una comprensión profunda de los esquemas conceptuales que estructuran el significado en la lengua meta. La propuesta pedagógica que se deriva de este trabajo es fomentar el desarrollo de la conciencia metalingüística y de habilidades de análisis contrastivo, que permitan a los aprendientes de una lengua extranjera construir representaciones más ricas y flexibles del léxico de esa lengua.

Finalmente, integrar la semántica cognitiva en la didáctica no solo contribuye a una mejor competencia lingüística, sino que también promueve una formación intercultural esencial en un mundo cada vez más globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN, Christian (1983): «The transferability of lexical properties», en Susan Gass & Larry Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* Rowley, MA, Newbury House, 250-268.

- FILLMORE, Charles J. (1985): «Frames and the semantics of understanding», en *Quaderni di Semantica* 6(2), 222–254.
- IMAI, Mutsumi (1993): 「外国語学習者の語彙学習における問題点」 «What is missing in L2 word meaning representation? Problems in second language vocabulary learning», en *Japanese Journal of Educational Psychology* 41, 243-253.
- IMAI, Mutsumi (2003): 「言語獲得におけるシンボルグラウンディング」 «Conditions for language learning to be symbol-grounded», en *Journal of the Japanese Society for Artificial Intelligence* 18(5), 580–585.
- IMAI, Mutsumi (2024): 「語彙習得理論は何を説明しなければならないのか: 30年の軌跡を振り返って」 «What needs to be addressed in theories of lexical acquisition: Insights from the history of the field in the past 30 years», en *Cognitive studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society* 31(1), 8-26.
- IMAI, Mutsumi, & AKITA, K. (2023): 『言語の本質：ことばはどう生まれ、進化したか』 (*La esencia del lenguaje: Cómo nació y evolucionó el lenguaje*), Chuōkōron-Shinsha.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar, Vol. I: Theoretical prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

