

## Comprensión de lectura: La importancia de las anáforas

### Reading comprehension: The importance of anaphora

Mara Pimentel\*, Juan Silva-Pereyra\*✉

Pimentel, M., & Silva-Pereyra, J. (2025). Comprensión de lectura: La importancia de las anáforas. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 33(95), e6715, <https://doi.org/10.33064/iycuaa2025956715>

#### RESUMEN

Las relaciones anafóricas son fundamentales para la comprensión lectora, ya que dan coherencia a los textos. El presente artículo presenta los principales hallazgos reportados en la literatura especializada en el área de la psicolingüística. En las últimas cuatro décadas se han investigado los aspectos que influyen en el procesamiento y comprensión de las anáforas tanto en adultos como en niños. Se ha encontrado que hay varios factores implicados en este proceso tales como elementos gramaticales y conocimientos en general. De allí la importancia de desarrollar habilidades que ayuden a facilitar la comprensión de las anáforas, principalmente en la población infantil. Se requieren más investigaciones que incluyan la medición de la respuesta cerebral para aportar información más detallada sobre cómo se procesan estas estructuras durante la lectura.

**Palabras clave:** anáforas; coherencia textual; comprensión de lectura; habilidades de lectura; gramática; desarrollo de lectura infantil.

#### ABSTRACT

Anaphoric relations are fundamental for reading comprehension, since they give coherence to texts. This article presents the main findings reported in specialized literature, specifically in psycholinguistics. In the last four decades, the aspects that influence the processing and understanding of anaphors in both adults and children have been investigated. It has been found that there are several factors involved in this process such as grammatical elements and knowledge in general. Hence the importance of developing skills that help facilitate the understanding of anaphors, mainly in the child population. More research is required that includes measuring the brain response to provide more detailed information about how these structures are processed during reading.

Recibido: 26 de agosto de 2024, Aceptado: 4 de marzo de 2025, Publicado: 30 de mayo de 2025

\*Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México. Correo electrónico: mara.pimentel.saldana@gmail.com; jsilvapereyra@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5870-3724>; <https://orcid.org/0000-0002-2982-1457>

✉ Autor para correspondencia

**Keywords:** anaphora; textual coherence; reading comprehension; reading skills; grammar; child reading development.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los principales puntos de interés durante la educación básica es el desarrollo de la habilidad lectora, incluida en el campo formativo del lenguaje del *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2022). La habilidad lectora comienza en un nivel muy elemental con la identificación de las grafías (letras), posteriormente de las palabras, para luego asociar estas representaciones gráficas con significados, establecer ideas en frases con estructuras determinadas por la gramática y, finalmente, unir varias ideas, sucesos o eventos para crear textos.

Una vez que se ha alcanzado el nivel de texto, un aspecto muy importante para comprenderlo es establecer relaciones entre los elementos principales (personajes, conceptos, acciones) que se presentan y dan coherencia al discurso. La coherencia textual se establece con pronombres personales (*María es muy amable, **ella** es mi maestra preferida*)<sup>1</sup>, pronombres demostrativos (*La niña toma agua, **ésta** es de limón*) o pronombres posesivos (*Tú casa y mi casa están muy cerca, la **mía** está en la esquina*). Estas conexiones también se pueden realizar de una forma un poco más compleja mediante elipsis verbal, que es cuando está implícito el significado del verbo, pero ya no se menciona (*Luis limpia la sala y Ana (**limpia**) la cocina*).

Los ejemplos mencionados anteriormente son tipos de relaciones en un texto que se conocen como anáforas (repeticiones) y son elementos que dan coherencia a los textos. Cabe precisar que la clasificación que se ofrece en este documento está basada en los estudios psicolingüísticos reportados en las últimas cuatro décadas, misma que es distinta de una clasificación lingüística (cfr. RAE & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009-2011). Como se puede observar en los ejemplos anteriores, las anáforas suelen tener un referente, que es la palabra o palabras que se mencionan primero en el texto y que se retoma mediante un elemento equivalente (anafórico), asimismo, es importante mencionar que algunas anáforas son más fácilmente accesibles que otras (Ariel, 2014). Por tanto, para poder recuperar el significado o referente de las anáforas, no sólo es necesario el conocimiento acerca del texto que se esté leyendo, también es necesario contar con cierta noción acerca de temas asociados y poder establecer relaciones con palabras de otro campo que tengan características similares como es el caso de las anáforas que se establecen mediante figuras retóricas.

¿Por qué son importantes las anáforas y la coherencia textual? Se ha encontrado que, entre más coherente es un texto es más fácil comprenderlo, especialmente para las personas con poco conocimiento del tema (McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996). De este modo, si los lectores son capaces de establecer relaciones entre los elementos anafóricos de un texto podrán comprenderlo mejor, de allí la relevancia de desarrollar estas habilidades desde la educación primaria.

---

<sup>1</sup> En los ejemplos que se muestran a lo largo del documento, se señalan los antecedentes o referentes subrayados y las anáforas en negritas.

En este documento se reporta una revisión de los artículos publicados en las últimas cuatro décadas acerca de la comprensión y procesamiento de las anáforas. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, PubMed y se delimitó utilizando las palabras clave *anaphora*, *reading* y *children*. Se incluyeron referencias relevantes para el tema que no arrojaron las bases de datos. De este modo, el objetivo principal de este artículo es ofrecer un panorama general de la comprensión y procesamiento de las anáforas desde la perspectiva de la psicolingüística a partir de lo que se ha reportado en los últimos años, tanto en población infantil como en adultos. Asimismo, se hace referencia a población infantil con trastornos del espectro autista. Se reportan los aspectos principales de anáforas verbales, nominales y pronominales.

## DESARROLLO

### Comprensión de anáforas en adultos

Uno de los aspectos que se ha reportado consistentemente en los estudios con anáforas verbales es el efecto de la distancia entre el antecedente o referente y la anáfora. Se ha analizado la velocidad y precisión con que las personas recuperan la información cuando referente y anáfora están en oraciones consecutivas o separadas por una o más frases, por ejemplo<sup>2</sup>:

- (1) a. Nigel decidió salir. El programa de televisión estaba aburrido. La radio estaba en reparación. Paula **también**.
- b. El programa de televisión estaba aburrido. La radio estaba en reparación. Nigel decidió salir. Paula **también**.

Como se puede ver en los ejemplos anteriores, es más fácil recuperar el referente de la palabra '*también*' en la frase (1b) que en la frase (1a), los estudios han reportado que los lectores cometen menos errores y son más rápidos en resolver las anáforas cuando el referente está más cerca (Garnham, 1987; Murphy, 1985; 1990). Es decir, la memoria de trabajo (un sistema en el que se procesa la información y se mantiene activa para realizar tareas cognitivas) juega un papel importante en el procesamiento y la comprensión de las anáforas. Aunque se ha señalado que, cuando la distancia es larga, la recuperación del referente se puede facilitar si el lector está concentrado en la lectura (Garnham, 1987). Por otro lado, el tipo de antecedente también juega un papel importante, por ejemplo, en la comprensión de las anáforas verbales. Tanenhaus y Carlson (1990) estudiaron frases como las siguientes<sup>3</sup>:

- (2) a. Alguien tiene que sacar la basura. Pero Bill se niega a **hacerlo**.

<sup>2</sup> Ejemplo adaptado de Garnham (1987).

<sup>3</sup> Ejemplos adaptados de Tanenhaus y Carlson (1990).

b. La basura se tiene que sacar. Pero Bill se niega a **hacerlo**.

(3) a. Alguien tiene que sacar la basura. Pero Bill se niega.

b. La basura se tiene que **sacar**. Pero Bill se niega.

Los autores encontraron que, para los lectores fue más fácil comprender frases como las del ejemplo (2a) respecto a las del ejemplo (2b), pero no hubo mucha diferencia entre las frases (3a) y (3b). Sin embargo, les tomó más tiempo a los lectores comprenderlas, debido a que no hay un elemento anafórico que se pueda ver, es decir el pronombre *lo* en los ejemplos de (2).

Como puede verse, las anáforas verbales son estructuras complejas y están a un nivel de comprensión de lectura más elevado, este tipo de anáforas se ha estudiado poco y sólo en población adulta. Las anáforas pronominales y nominales, en cambio, han sido mucho más estudiadas. Uno de los puntos que ha llamado la atención de los investigadores es la diferencia entre éstas; específicamente se ha indagado si es más fácil recuperar la información de una sobre la otra, así como la variación del tiempo de lectura entre ellas. En los siguientes ejemplos de Gordon, Grosz y Gilliom (1993) muestran estos contrastes:

(4) a. Bruno<sub>i</sub> era el bravucón de la colonia. Un día **é<sub>i</sub>** persiguió a Tomás<sub>j</sub>; todo el camino de la escuela a la casa.

b. **É<sub>i</sub> lo<sub>j</sub>** vio esconderse detrás de un árbol grande y empezó a llorar.

c. **É<sub>i</sub>** vio a **Tomás<sub>j</sub>**; esconderse detrás de un árbol grande y empezó a llorar.

d. **Bruno<sub>i</sub>** vio a **Tomás<sub>j</sub>**; esconderse detrás de un árbol grande y empezó a llorar.

En el ejemplo (4a) se muestran las frases introductorias donde están los referentes anafóricos y en las frases subsecuentes (4b – 4d) hay anáforas nominales o pronominales. Se ha encontrado que la lectura es más lenta cuando las frases son como las de la frase (4d), es decir con nombres, respecto a los ejemplos de (4b) y (4c) (Gordon et al., 1993). Shapiro y Milkes (2004) observaron que los lectores con buena comprensión tienen un mejor desempeño cuando se trata de pronombres (4b y 4c) que cuando se trata de nombres (4d). También se ha observado que la función sintáctica (sujeto-objeto) de los antecedentes tiene un efecto importante en el procesamiento anafórico; los lectores tienden a asociar las anáforas primero con el sujeto de la frase anterior, así como con las palabras que están en primera posición (Gordon et al., 1993). Al respecto, Fukumura y Van Gompel (2015) sugiere que la comprensión de los pronombres es más afectada por la función gramatical de su antecedente; mientras que los nombres son más sensibles a la posición o distancia de su antecedente. Es decir, la semántica y sintaxis tienen efectos distintos en cada tipo de anáfora (pronominal o nominal). Egusquiza, Navarrete y Zawiszewski (2014) reportan que no sólo la posición de los antecedentes y el tipo de anáfora tiene un papel importante en la comprensión, también es determinante la frecuencia léxica (qué tan comunes son las palabras) de los antecedentes. Los autores mencionan que cuando se trata de anáforas nominales se procesan más rápido aquellas cuyo antecedente es muy frecuente y está en posición de sujeto.

Otra característica de los pronombres anafóricos que ha sido estudiada es el género. Se dice que hay ambigüedad en el contexto cuando el referente no se puede distinguir mediante el género, como en el ejemplo de (5a); a diferencia de (5b)<sup>4</sup>, en donde el género facilita la elección del referente (Rigalleau, Caplan, & Baudiffier, 2004).

(5) a. Frank se molestó con Samuel porque **él** se negó a trabajar.

b. Frank se molestó con Mary porque **ella** se negó a trabajar.

### Comprensión de anáforas en niños

La mayoría de las investigaciones han observado diferencias en la comprensión y el tiempo de lectura entre niños con más y menos habilidades de lectura, principalmente durante la educación primaria. Igual que con los adultos, los aspectos que se han estudiado son el efecto de la repetición de nombres, el género de las palabras y la memoria de trabajo. Algunos estudios se han ocupado de indagar la comprensión de anáforas en niños con deficiencias cognitivas como el trastorno del espectro autista.

Es importante mencionar que las investigaciones han empleado tanto técnicas conductuales (medición del tiempo y de aciertos) como la técnica de rastreo visual (figura 1). Esta última ha permitido registrar y analizar los diferentes aspectos de la mirada durante la lectura. Es decir, se han observado diferencias en las regresiones de la mirada que se hacen a las palabras clave que son los antecedentes de la anáfora, así como el tiempo que se fija la mirada en la palabra. Los niños han mostrado diferencias en la cantidad de regresiones, en el tiempo que tardan viendo una palabra y el tiempo total de lectura. Se ha constatado que hay diferencias en las habilidades lectoras de los niños y que éstas van cambiando conforme tienen más experiencia de lectura y más edad.

Los niños que tienen mejores habilidades de lectura leen más rápido, también regresan más al antecedente cuando encuentran una anáfora y pasan menos tiempo en la palabra anafórica. En este sentido, Murray y Kennedy (1988) señalan que los lectores más diestros tienen mayor facilidad en resolver anáforas que están lejos de su antecedente; es decir, son más hábiles realizando regresiones largas. Se ha visto que los lectores tardan más en procesar la información cuando hay repetición de nombres que cuando hay pronombres. Asimismo, comparando adultos con niños se ha observado que el patrón es similar en ambos grupos; aunque con diferencia en el tiempo, siendo más largos en los niños (Eilers, Tiffin-Richards, & Schroeder, 2018).

---

<sup>4</sup> Ejemplos adaptados de Rigalleau, Caplan y Baudiffier (2004).



Figura 1. Ejemplo de un estudio de rastreo visual. Se presenta información al participante en un monitor. Mientras el participante realiza una tarea con la información presentada, se rastrea la mirada del participante mediante cámaras y sensores [Imagen de estudio de rastreo visual]. Recuperado de City University Interaction Lab. (28 de enero de 2010).

Aunado a lo anterior, se ha observado que los niños con mejores habilidades de lectura han mostrado mejor procesamiento de las relaciones anafóricas y, por tanto, en la comprensión de textos; ya que pueden seguir mejor la secuencia de la historia y las acciones que realiza cada personaje (Garnham, Oakhill, & Johnson-Laird, 1982). Sin embargo, no todos los niños son capaces de identificar las marcas de género gramatical y utilizarlas para comprender mejor un texto (Ehrlich & Remond, 1997; Ehrlich, Remond, & Tardieu, 1999; Eilers, Tiffin-Richards, & Schroeder, 2019; Oakhill & Yuill, 1986; Yuill & Oakhill, 1988). Esto se ha observado en niños de diferentes edades y grados escolares, incluso en ejemplos sencillos como los de (6)<sup>5</sup>.

(6) a. Pedro; le prestó diez pesos a Liz, porque **ella**; era muy pobre.

b. Pedro; le prestó diez pesos a Tomás, porque **él**; era muy pobre.

En el ejemplo de (6a) los aspectos gramaticales ayudan a facilitar la comprensión, mientras que en (6b) los conocimientos en general son los que ayudan a comprender la frase. Por tanto, es necesario que los niños tengan tanto conocimiento del mundo como que aprendan la gramática para lograr una comprensión adecuada de las anáforas y los textos; a medida que utilizan más ambos elementos la lectura es más rápida.

---

<sup>5</sup> Ejemplos adaptados de Oakhill y Yuill (1986).

Un factor importante para la comprensión de un texto es la distancia entre la anáfora y su antecedente. En el ejemplo (7)<sup>6</sup> se presenta un texto corto con dos versiones, en la versión (7a) el referente (*camión/grúa*) está más cerca de la anáfora (*vehículo*) que en la versión (7b). Además de la distancia, utilizar una palabra más común (*camión*) que otra (*grúa*) tiene un efecto en la comprensión. Cuando los niños leen, en general tienen más facilidad de establecer la relación anafórica cuando se trata de referentes cercanos y comunes, ya que la carga de memoria de trabajo es menor (Ehrlich & Remond, 1997; Murray & Kennedy, 1988; Joseph, Bremner, Liversedge, & Nation, 2015).

(7) a. *Había sido un día largo. Los constructores estaban exhaustos. Finalmente llegó un camión/grúa para ayudar. Ellos necesitaban el **vehículo** porque la carga era muy pesada. Por fin pudieron empezar a trabajar en el edificio.*

b. *Había sido un día largo. Finalmente llegó un camión/grúa para ayudar. Los constructores estaban exhaustos. Ellos necesitaban el **vehículo** porque la carga era muy pesada. Por fin pudieron empezar a trabajar en el edificio.*

No sólo el género y la distancia son importantes para la comprensión de las anáforas, también influye si el antecedente es sujeto u objeto de la frase; es decir, la gramática tiene un papel relevante en la comprensión de textos. Así, los niños tienden a asociar las anáforas con los sujetos de las frases anteriores, por lo que cuando el antecedente es el objeto de la frase (8a)<sup>7</sup> los niños no pueden o les cuesta más trabajo identificarlo, de allí que la habilidad para distinguirlos se considere un factor diferenciador en la habilidad de lectura (Elbro, Oakhill, Megherbi, & Seigneuric, 2016).

(8) a. *El bebé; no suelta su osito; está muy apegado **a él**.*

b. *El bebé; no suelta su osito; **é** lo; necesita.*

Respecto a los niños con trastornos del espectro autista, las tendencias en general son similares a las de los niños con desarrollo típico, aunque muestran más problemas en identificar antecedentes de palabras poco comunes (Fajardo, Pérez, Ferrer, Pérez-Fuster, & García-Blanco, 2022); así mismo, han mostrado sensibilidad a las marcas de género (O'Connor & Klein, 2004). De modo que es fundamental fortalecer las técnicas de enseñanza para esta población, para que sus habilidades lectoras se desarrollen de mejor manera, implementando estrategias tanto a nivel gramatical como de significado y conocimiento del mundo.

---

<sup>6</sup> Ejemplos adaptados de Joseph, Bremner, Liversedge y Nation (2015).

<sup>7</sup> Ejemplos adaptados de Elbro, Oakhill, Megherbi y Seigneuric (2017).

## CONCLUSIONES

La comprensión de las anáforas es fundamental para comprender un texto. Los estudios indican que se trata de una estructura compleja que incluye varios aspectos, tanto a nivel lingüístico (marcas de género, pronombres, sujeto, objeto) como de conocimientos generales; por lo que más que una regla o estructura que aprender se trata de una habilidad que se va desarrollando durante la instrucción escolar, con el incremento del bagaje cultural y, por supuesto, mediante la experiencia de lectura. De allí la importancia de continuar indagando qué aspectos son medulares para que estas habilidades se desarrollen de mejor manera en la población infantil. Para eso es necesario que se continúe investigando el procesamiento de lectura en niños, pues hay relativamente pocos estudios que se han ocupado de este tema.

La mayoría de las investigaciones se han enfocado en analizar la respuesta conductual, algunos estudios han empleado la técnica de rastreo visual aportando datos importantes, pero hace falta realizar investigaciones que muestren la respuesta cerebral en el procesamiento de las anáforas. Por ejemplo, los potenciales relacionados con eventos sería una técnica muy útil para ello, ya que permite evaluar en tiempo real el procesamiento de la lectura. Dicha técnica se ha empleado para investigar cómo los niños acceden al significado cuando leen las palabras (v.g. Avecilla-Ramírez & Romero Turrubiates, 2023); pero también sería interesante indagar qué se puede observar sobre el procesamiento anafórico.

## Agradecimientos

Los autores desean agradecer al Conahcyt, Programa Estancia posdoctoral por México 2024, Modalidad Académica (CVU: 326851).

## REFERENCIAS

- Ariel, M. (2014). *Accessing Noun-Phrase Antecedents (RLE Linguistics B: Grammar)* (1ª ed.). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315857473>
- Avecilla-Ramírez, G., & Romero Turrubiates, J. (2023). Reconocimiento visual de palabras en niños en proceso de alfabetización. En D. Solares-Pineda y K. Hess Zimmerman (Eds.) *Aprendizajes y contexto. La lengua y las matemáticas en la educación básica* (63-90). Comunicación Científica. <http://doi.org/10.52501/cc.132.02>
- City University Interaction Lab. (28 de enero de 2010). Eye Tracking Studies can be conducted at our Usability Lab, which also comprises of a Control Room, and a separate Focus Room which can cater for focus groups, requirements workshops, creativity workshops, and other events. These facilities, located in central London, are available for hire as well [Fotografía]. <https://www.flickr.com/photos/cinteractionlab/4311985782>
- Egusquiza, N., Navarrete, E., & Zawiszewski, A. (2014). Antecedent frequency effects on anaphoric pronoun resolution: Evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(1), 71-84. <http://doi.org/10.1007/s10936-014-9325-3>
- Ehrlich, M.-F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of*

*Developmental Psychology*, 15(3), 291–309. <http://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x>

- Ehrlich, M.-F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11(1), 29–63. <https://doi.org/10.1023/A:1007996502372>
- Eilers, S., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2018). Individual differences in children's pronoun processing during reading: Detection of incongruence is associated with higher reading fluency and more regressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 173, 250-267. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.005>
- Eilers S., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2019). Gender cue effects in children's pronoun processing: A longitudinal eye tracking study, *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 509-522. <http://doi.org/10.1080/10888438.2019.1617293>
- Elbro, C., Oakhill, J., Megherbi, H., & Seigneuric, A. (2017). Aspects of pronominal resolution as markers of reading comprehension: the role of antecedent variability. *Reading and Writing*, 30(4), 813–827. <http://doi.org/10.1007/s11145-016-9702-4>
- Fajardo, I., Pérez, A. I., Ferrer, A., Pérez-Fuster, P., & García-Blanco, A. C. (2022). Anaphor processing during reading comprehension in students with autism spectrum disorder. *Reading & Writing Quarterly*, 38(6), 505–525. <http://doi.org/10.1080/10573569.2021.1982430>
- Fukumura, K., & van Gompel, R. P. G. (2015). Effects of order of mention and grammatical role on anaphor resolution. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 41(2), 501–525. <http://doi.org/10.1037/xlm0000041>
- Garnham, A. (1987). Effects of antecedent distance and intervening text structure in the interpretation of ellipses. *Language and Speech*, 30(1), 59-68. <http://doi.org/10.1177/002383098703000105>
- Garnham, A., Oakhill, J., & Johnson-Laird, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11(1), 29–46. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(82\)90003-8](http://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90003-8)
- Gordon, P. C., Grosz, B. J., & Gilliom, L. A. (1993). Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. *Cognitive Science*, 17(3), 311–347. [http://doi.org/10.1207/s15516709cog1703\\_1](http://doi.org/10.1207/s15516709cog1703_1)
- Joseph, H. S. S. L., Bremner, G., Liversedge, S. P., & Nation, K. (2015). Working memory, reading ability and the effects of distance and typicality on anaphor resolution in children. *Journal of cognitive psychology*, 27(5), 622–639. <http://doi.org/10.1080/20445911.2015.1005095>
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. [http://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](http://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)
- Murphy, G. L. (1985). Processes of understanding anaphora. *Journal of Memory and Language*, 24(3), 290-303. [http://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90029-4](http://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90029-4)
- \_\_\_\_\_ (1990). Interpretation of verb phrase anaphora: Influences of task and syntactic Context. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 42(4), 675-692. <http://doi.org/10.1080/14640749008401244>
- Murray, W. S., & Kennedy, A. (1988). Spatial coding in the processing of anaphor by good and poor readers: Evidence from eye movement analyses. *The Quarterly Journal of experimental psychology Section A*, 40(4), 693–718. <http://doi.org/10.1080/14640748808402294>
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29(1), 25–37. <https://doi.org/10.1177/002383098602900104>

- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 115–127. <http://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022603.44077.6b>
- Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. [https://www.rae.es/sites/default/files/sala\\_prensa\\_dosier\\_gramatica\\_2009.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/sala_prensa_dosier_gramatica_2009.pdf)
- Rigalleau, F., Caplan, D., & Baudiffier, V. (2004). New arguments in favour of an automatic gender pronominal process. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 57(5), 893–933. <http://doi.org/10.1080/02724980343000549>
- SEP. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular>
- Shapiro, A., & Milkes, A. (2004). Los lectores expertos aprovechan mejor las anáforas: un estudio sobre la desventaja de la repetición nominal en la comprensión de textos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(4), 161–180. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1138>
- Tanenhaus, M. K., & Carlson, G. N. (1990). Comprehension of deep and surface verbphrase anaphors. *Language and Cognitive Processes*, 5(4), 257–280. <http://doi.org/10.1080/01690969008407064>
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79(2), 173–186. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1988.tb02282.x>



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Usted es libre de Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material  
La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.