



# Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan LuíS Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

## ¿Es “simple” la concepción simple de lectura?

Tapia, M.

*Universidad de Navarra, Navarra, España*

mtapia@unav.es

La concepción simple de lectura es un modelo que explica que la comprensión lectora es el resultado de dos componentes: la decodificación y la comprensión general del lenguaje. Es “simple” en la medida que contiene solamente estos dos componentes pero, a la vez, es un modelo por sí mismo complejo. La contribución de estos dos componentes a la explicación de la comprensión lectora varía a lo largo del desarrollo del niño, dependiendo de los instrumentos utilizados para medir cada uno de los componentes y de la transparencia del sistema ortográfico.

Numerosos estudios han revelado que estos dos componentes dan cuenta de entre un 45-80% de la varianza de la comprensión lectora en alumnos de lengua inglesa, quedando entre un 20-55% sin explicar. Estos resultados han llevado a plantearse cuáles son las otras habilidades que contribuyen a la explicación de la varianza. Se han propuesto como componentes adicionales: el cociente intelectual, la memoria de trabajo, el vocabulario, la fluidez lectora, la velocidad de denominación, conocimientos generales o la implicación del lector durante la lectura.

En cualquier caso, la CSL es un modelo sólido y tiene implicaciones teóricas, educativas y para el diagnóstico. Ha resultado útil para explicar y categorizar los diferentes tipos de lectores, evidenciando la existencia de una “doble disociación” entre la decodificación y la comprensión del lenguaje. Es posible tener dificultades en la decodificación pero no en la comprensión del lenguaje, y es posible mostrar una comprensión del lenguaje deficitaria a la vez que un buen desarrollo de la decodificación.

La CSL ha sido ampliamente estudiada en alumnos con lengua inglesa pero existe una carencia en la investigación en lengua española.

**Palabras clave:** concepción simple de lectura, comprensión lectora, comprensión del lenguaje, decodificación, español.

## ¿Is “simple” the simple view of reading?

Tapia, M.

*University of Navarra, Navarra, España*

mtapia@unav.es

The *Simple View of Reading* is a model that proposes that reading comprehension is the product of two factors: decoding and language comprehension. It is “simple” in term that has only two elementos but is a quite complex itself. The contributions of each of these components may change over the time and it depends on measurement factors and the transparency of the orthography system.

Several studies have showed that these two components account for 45 – 80% of the variance of reading comprehension in english students but it remains a 20-55% that does not explain. This results lead us to ask which other components could predict reading comprehension. The simplicity of this model has been questioned by different researchers who have argued that additional skills should be added: intelligence, working memory, vocabulary, fluency, rapid naming, general knowledge or the motivation of the reader.

But, in any case, the SVR is an influential framework that has theoretical, educational and diagnostic implications. The SVR has also been used to distinguish different types of readers, showing that there is a doble dissociation between decoding and language comprehension. It is posible to have difficulties in the decoding but not in the language comprehension, and it is posible to show a deficit in the language comprehension but not in the decoding.

In several studies, evidence for this theoretical framework has been provided for english language, but there is a lack of researches in spanish.


**Palabras clave:** simple view of reading, reading comprehension, language comprehension, decoding, spanish.

La concepción simple de la lectura<sup>1</sup> (*Simple View of Reading*) nació como un modelo explicativo de la comprensión lectora que fue planteada por Gough y Tunmer (1986). Este modelo propone que la comprensión lectora (L) es el resultado de la interacción entre dos componentes: la descodificación (D) y la comprensión general del lenguaje (C). Si se miden la descodificación y la comprensión del lenguaje con una escala de 0 a 1, basta con que uno de los dos componentes sea cero para que la habilidad lectora sea cero. Es decir, los dos componentes son necesarios pero no son suficientes por sí mismos. Los múltiples estudios sobre CSL dan cuenta que este modelo explica de entre un 45% y un 80% de la varianza en la comprensión lectora (Catts, Hogan y Adlof, 2005; Connors, 2009; Georgiou, Das y Hayward, 2009; Hoover y Gough, 1990). Tras una revisión sistemática, Ripoll (2010) encontró que un 72% de la varianza de la comprensión lectora era explicado por la descodificación y la comprensión del lenguaje.

El reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras son los procesos que forman parte de la descodificación. En las lenguas transparentes, este proceso se desarrolla rápidamente porque la relación grafema-fonema es más consistente en comparación con las lenguas opacas. La comprensión es una activi-

---

1 En adelante la llamaremos CSL.



dad compleja en la que intervienen diferentes habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. Hoover y Gough (1990) la definen como la habilidad para interpretar una oración o un discurso a partir de una información léxica. En el marco de la CSL, la comprensión general del lenguaje no equivale a la comprensión del lenguaje oral, sino que hace referencia a los procesos que intervienen tanto en la comprensión del lenguaje oral como en la del lenguaje escrito: fonológico, gramatical (a nivel de palabra y oración) y semántico.

La contribución de la descodificación y la comprensión del lenguaje varía a lo largo del desarrollo del lector. En la lengua inglesa, la descodificación es la variable que más se relaciona con la comprensión lectora en los primeros años mientras que la relación entre la comprensión del lenguaje y la comprensión lectora se incrementa alrededor del tercer curso una vez que las habilidades de descodificación ya están adquiridas (Adlof, Catts y Little, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007; Vellutino, Tunmer, Jaccard y Chen, 2007; Tilstra, McMaster, Kershaw y Schatschneider, 2012).

La CSL tiene importantes implicaciones teóricas, educativas y para el diagnóstico y detección temprana de dificultades en la comprensión lectora. La CSL ha resultado muy útil para distinguir a los diferentes tipos de lectores: los disléxicos (*specific reading disability*) que caracterizan por tener una pobre descodificación pero con un buen nivel de comprensión del lenguaje, los que tienen problemas tanto con la descodificación como con la comprensión del lenguaje (*poor readers*) y a los que presentan dificultades en la comprensión del lenguaje o en algún aspecto del lenguaje oral pero sus habilidades de descodificación son buenas e incluso altas (Cain y Oakhill, 2006; Stanovich y Siegel, 1994; Spencer, Quinn y Wagner, 2014).


#### La CSL en diferentes sistemas ortográficos

Las diferencias en los sistemas ortográficos, en cuanto a su transparencia u opacidad, tienen implicaciones importantes en el aprendizaje de la lectura y en la contribución de la descodificación y la comprensión del lenguaje a la explicación de la comprensión lectora (Seymour, Aro y Erskine, 2003). En los sistemas ortográficos transparentes (como el español) las habilidades de descodificación se desarrollan más rápidamente que en las lenguas opacas.

Florit y Cain (2011) realizaron un meta-análisis para analizar la validez de la CSL tanto en ortografías opacas (inglés) como en ortografías más transparentes (danés, finés, francés, alemán, griego, italiano, noruego y español) en niños con uno a cinco años de escolaridad formal. Los resultados confirmaron que la influencia de la comprensión del lenguaje y la descodificación varía en función del sistema ortográfico. Para los lectores en inglés, la descodificación influye más que la comprensión del lenguaje en la comprensión lectora. Mientras que para los lectores en ortografías transparentes, la comprensión del lenguaje era un predictor importante de la comprensión lectora, ejerciendo más influencia que la descodificación incluso en los lectores principiantes. Asimismo, diferenciaron el peso de la precisión y la fluidez lectora, afirmando que la comprensión del lenguaje era un predictor con más fuerza que la precisión pero no más que la fluidez en la descodificación.

Existen otros estudios que han confirmado la validez de la CSL en idiomas distintos del inglés que no fueron incluidos en el meta-análisis de Florit y Cain (2011). En italiano (Tobia y Bonifacci, 2015), griego (Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou y Simons, 2013) turco (Babayiğit y Stainthorp, 2013), noruego (Høien-Tengesdal y Høien, 2012), francés (Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel y Colé, 2013) y malayo (Lee y Wheldall, 2009) confirmaron que la influencia de la comprensión del lenguaje y la descodificación varía en función del sistema ortográfico.

Existen pues, infinidad de estudios realizados sobre la CSL en alumnos de lengua inglesa. Sin embargo, existe una carencia significativa en la investigación de la CSL en español. Ripoll (2010) solamente encontró tres estudios en español (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007; Morales, Verhoeven y van Leeuwe, 2008; Infante, 2001) que consideraron la descodificación, comprensión del lenguaje y comprensión lectora pero ninguno de ellos mencionó



como modelo a la CSL. Posteriormente, se han realizado dos investigaciones dentro del marco de la CSL con niños chilenos (Kim y Pallante, 2012) y con niños peruanos (Tapia, Aguado y Ripoll, 2015). Tapia et al. encontraron que el 50% de la varianza de la comprensión lectora en niños de primer curso era explicada por la descodificación y la comprensión del lenguaje.

### ***Críticas a la CSL***

Desde que se formuló la CSL se han generado diversos debates. Se ha cuestionado, si la CSL debería ser calculada a través de un modelo aditivo (Chen, Vellutino, 1997; Joshi y Aaron, 2000; Conners, 2009) o multiplicativo (Kershaw y Schatschneider, 2012). Hoover y Gough (1990) originalmente plantearon que la relación multiplicativa ( $L = D \times C$ ) explicaba mejor la comprensión lectora que el modelo aditivo ( $L = D + C$ ). Sin embargo, los resultados en este aspecto son muy variados y dependerá del modelo estadístico utilizado (Ripoll, 2010).

Igualmente, se ha cuestionado que no existe un acuerdo en las medidas para evaluar la descodificación y la comprensión del lenguaje. Se cuestiona si la descodificación debería ser evaluada a través de la lectura de palabras o pseudopalabras. Sin embargo, los estudios evidencian que la varianza de la comprensión lectora es mayor cuando la descodificación se evalúa como lectura de palabras y menor cuando se evalúa como lectura de pseudopalabras (Chen y Vellutino, 1997; Conners, 2009). En cuanto al segundo componente, Hoover y Gough (1990) plantearon que la evaluación de la comprensión general del lenguaje debería ser paralela a la forma de evaluación de la comprensión lectora. Sin embargo, la forma de evaluar la comprensión del lenguaje ha sido muy variada y no siempre se ha dado este paralelismo. En cualquier caso, en la revisión sistemática de Ripoll, Aguado y Castilla-Earls (2014) se halló que para los alumnos de primaria de lengua inglesa la medida de la descodificación que mejor permite predecir la comprensión lectora es la precisión en la lectura de palabra y la forma de evaluar la comprensión general del lenguaje no sería un factor que permita predecir la comprensión lectora ya que los resultados serían muy similares.

Una de las principales críticas que ha recibido la CSL es que solamente considera dos variables. Se han planteado otros componentes que podrían contribuir a la explicación de la varianza de la comprensión lectora como: el cociente intelectual (Tiu, Thompson y Lewis, 2003); la memoria de trabajo (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Seigneuric y Ehrlich, 2005), la velocidad de procesamiento (Georgiou, Das y Hayward, 2009; Joshi y Aaron, 2000; Tiu et al., 2003), la atención (Conners, 2009), el vocabulario (Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki, 2012; Tunmer y Chapman, 2012), la fluidez lectora (Adlof, Catts y Little, 2006; Tilstra, McMaster, Van den Broek, Kendeou y Rapp, 2009; Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2001).

Dentro de las habilidades que se ha propuesto, está el CI por su alto valor predictivo en el desempeño académico de los estudiantes. En el meta-análisis realizado por Ripoll (2011) el efecto de la relación entre descodificación y comprensión del lenguaje es menor cuando se utiliza el CI verbal como medida de descodificación que cuando se utilizan otras formas de evaluación como el vocabulario, la habilidad morfosintáctica o la comprensión de textos orales. Con respecto al CI manipulativo, Tiu et al. (2003) encontraron que el CI manipulativo explicaría un 2,3% de la varianza adicional a la predicción de la comprensión lectora tras controlar la descodificación, la comprensión del lenguaje y la velocidad de procesamiento en buenos y malos lectores. Mientras que Conners (2009) encontró que su efecto se sitúa entre un 0,1-0,8% después del control atencional y no añade una varianza significativa a la comprensión lectora.

En cuanto a la propuesta de incluir la memoria de trabajo, hay evidencias de que las tareas con alta carga verbal dan cuenta de un 11,4% de la varianza de la comprensión lectora por encima de la edad, inteligencia, vocabulario y el reconocimiento de palabras en niños entre siete y ocho años de edad (Cain, Oakhill y Bryant, 2004). Sin embargo, un déficit en la memoria de trabajo no es una variable que por sí sola explique las dificultades en la comprensión lectora. La influencia de la memoria de trabajo sobre la comprensión lectora sería indirecta y estaría mediada por la fluidez



por las habilidades verbales y semánticas o por el control atencional.

El vocabulario ha sido considerado otro componente adicional importante. Resulta difícil aislarlo porque tiende a correlacionar tanto con la descodificación como con la comprensión del lenguaje (Muter et al., 2004; Ouellette, 2006; Kendeou, Papadopoulos, Kotzapoulou; 2013). En un estudio longitudinal, Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess y Hecht (1997) hallaron que el vocabulario de segundo y tercero explica el 24% y el 43% de la varianza general de la comprensión lectora de cuarto y quinto curso respectivamente. Seigneuric y Ehrlich (2005) encontraron que el vocabulario no era un predictor en primer curso, pero sí lo era en segundo (18%) y tercero (21%). Para Verhoeven y van Leeuwe (2008), el vocabulario sería la única variable que influye directamente sobre la comprensión lectora en primero, tercero y quinto curso. Mientras que para Tunmer y Chapman (2012) la descodificación y la comprensión del lenguaje no son enteramente independientes, pues el vocabulario afecta a la descodificación de niños de siete años de edad.

También se ha propuesto a la velocidad de denominación como otro componente. Dentro del marco de la CSL, Joshi y Aaron (2000) encontraron que la denominación rápida de letras daría cuenta de un 10% adicional de la varianza de los resultados de comprensión lectora, más allá de la descodificación y la comprensión del lenguaje. En consistencia con estos resultados, posteriormente se encontró que la velocidad de denominación de letras haría una contribución adicional a la explicación de la comprensión lectora de un 11% (en primer curso) y con una tendencia a disminuir a un 2,5% (en quinto curso), luego de controlar la comprensión del lenguaje y la descodificación (Aaron, Joshi, Gooden y Bentun, 2008). Probablemente, la influencia de la velocidad de denominación sobre la comprensión lectora no sería directa pero sí sería un predictor importante de la descodificación especialmente en lenguas más transparentes.

La CSL también ha sido criticada porque no considera la fluidez lectora y no permite diferenciar entre la descodificación realizada con esfuerzo y la descodificación realizada automáticamente. En cualquier caso, los resultados con respecto a la importancia de la fluidez lectora no han sido consistentes. Hay estudios que han hallado que la fluidez lectora no da cuenta de una varianza única en la comprensión lectora una vez que se controlan la descodificación y la comprensión del lenguaje (Adlof et al., 2006; Goff, Pratt y Ong, 2005; Braze et al., 2007) mientras hay otros estudios que sugieren que la fluidez es un predictor importante a partir del tercer curso (Cutting y Scarborough, 2006; Joshi y Aaron, 2000; Kershaw y Schatschneider, 2012). Recientemente, Cain (2015) sugirió que la precisión, la fluidez y la comprensión del lenguaje influyen en forma independiente sobre la comprensión lectora; añadiendo que la influencia de la precisión tiende a disminuir del primer curso al tercero (64% a 21%) y la influencia de la fluidez es más significativa en tercer curso (30%) en comparación con la de primer curso (24%). Previamente, Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki (2012) llegaron a estos mismos resultados, sugiriendo que la fluidez y la precisión forman dos constructos distintos y harían contribuciones únicas a la descodificación y, por lo tanto a la comprensión lectora.


En definitiva, luego de esta revisión podemos ver que la CSL es un modelo simple en la medida que contiene solamente dos elementos, pero a la vez es complejo puesto que existen diversas habilidades lingüísticas que subyacen a estos dos componentes. En cualquier caso, la CSL es un modelo sólido que ha dado lugar a tres meta-análisis importantes (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Florit y Cain, 2011; Ripoll, Aguado y Castilla-Earls, 2014), numerosas investigaciones sobre su validez y una infinidad de artículos divulgativos y descriptivos en inglés. Sin embargo, existe una carencia significativa en la lengua española que expliquen la comprensión lectora desde el marco de la CSL.

## Referencias

- Adlof, S., Catts, H. y Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(9), 933-958.
- Aaron, P., Joshi, R., Gooden, R. y Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading an alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67-84.
- Babayigit, S. y Stainthorp, R. (2013). Correlates of early reading comprehension skills: a componential analysis. *Educational Psychology*, 34 (2). pp. 185-207.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. y Mencl, W. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Catts, H., Hogan, T., y Adlof, S. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts, T. Hogan P. y S. M. Adlof (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 23- 36). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, R., y Vellutino, F. (1997). Prediction of reading ability: A cross- validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 1-24.
- Conners, F. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(5), 591-613.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R. Evaluación de los procesos lectores – revisado*. Madrid: TEA.
- Cutting, L. y Scarborough, H. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 450.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. y Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. y Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of French first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *PloS one*, 8(11), e78608.
- Georgiou, G., Das, J. y Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76-84.
- Goff, D., Pratt, C., y Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory,



- language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7), 583-616.
- Gough, P., Hoover, W. y Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Høien-Tengesdal, I. y Høien, T. (2012). The reading efficiency model: An extension of the componential model of reading. *Journal of Learning disabilities*, 0022219411432688.
- Hoover, W. y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799
- Infante, M. (2001). *Social background and reading disabilities: Variability in decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills*. Columbia: Universidad de Missouri.
- Joshi, R. M. y Aaron, P. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. y Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480-486. doi: 10.1177/0022219411432690
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. Y Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the Early Emergence of the Simple View of Reading in a Transparent Orthography. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 189-204.
- Kershaw, S. y Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 25, 433-464
- Kim, Y. S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1-22. doi: 10.1007/s11145-010-9244-0
- Lee, L. W., Wheldall, K., Beaman, R. y Madelaine, A. (2009). A conceptual framework for remedial reading instruction for low progress early readers in the Malay language. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 12, 57-70.
- Morales, S., Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2008). Socio-cultural predictors of reading literacy in fourth graders in Lima, Peru. *Written Language & Literacy*, 11(1), 15-34. doi: 10.1075/wll.11.1.03mor
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. y Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165-197.
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G. Y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240.

- 
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G., Kotsolakou, A. y Simos, P. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 168–202.
- Ripoll, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ripoll, J. C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 17-31. doi: 10.1016/j.rlfa.2013.04.006
- Seigneuric, A. y Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and writing*, 18(7-9), 617-656.
- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Stanovich, K. y Siegel, L. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24-53.
- Tapia, M., Aguado, G. y Ripoll, J. C. (2016, Julio). *Validation of simple view of reading in Spanish*. En L. Verhoeven (Presidencia). 23 annual meeting, dirigido por Society for the Scientific Study of Reading. Oporto. Disponible en <https://www.triplesr.org/validation-simple-view-reading-spanish>
- Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P. y Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401.
- Tiu, R., Thompson, L. y Lewis, B. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 424- 436.
- Tobia, V. y Bonifacci, B. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28, 939-957.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashote, C., Burgess, S. y Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second- to fifth- grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.
- Tunmer, W. y Chapman, J. (2012). The simple view of reading redux vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466.
- Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Verhoeven, L. y Leeuwe, J. (2008). Predictors of text comprehension development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407–423