

Guía para leer y aprender palabras

1 Elige un libro y empieza en español

Cada libro tiene tres páginas de palabras, un cuento ilustrado y un juego de cierre. La lección completa en inglés viene después. La edad y el grado orientan la elección; ajusta según interés, comprensión y lectura actual.

2 Presenta las tres palabras

Muestra una imagen a la vez. Explica el significado y usa las tres frases numeradas de esa palabra. Son modelos del adulto: el niño puede escuchar, señalar, hablar o usar su sistema de comunicación. No tiene que repetir cada frase.

3 Lee y sigue su conversación

Cada página ofrece una invitación CROWD. Elige las que ayuden; no hay que responderlas todas. Espera, escucha y amplía una idea. Puedes responder tú y seguir. Las propuestas de letras o sonidos son opcionales y se usan en otra lectura.

4 Cierra jugando y vuelve otro día

Haz el juego, los gestos o la rima del libro. Incluye las tres frases de cierre de cada palabra. Puedes dividir el trabajo en momentos breves. Releer ayuda a volver al significado; cambia el juego si pierde interés.

5 Cuenta la práctica con sentido

Cada ciclo completo ofrece **6 modelos planificados por palabra: 3 al inicio + 3 al cierre**. Seis ciclos ofrecen 36 modelos planificados, más las menciones del cuento. Usa el registro; cuenta solo lo que dijiste. Lleva español e inglés por separado. 36 es una referencia de planificación, no un mínimo universal ni una garantía de aprendizaje. [S1–S3]

Puentes y familia

Primero establece el significado en español. El puente al inglés es opcional. Acoge las palabras que usa la familia. Al leer el adulto se practica comprensión oral; la lectura independiente se observa por separado. Los cuentos no son pruebas ni textos con decodificación controlada. Dirigir y analizar el español requiere competencia en ese idioma o colaboración lingüística cualificada.

Guide for reading and learning words

1 Choose a book and start in Spanish

Each book has three vocabulary pages, an illustrated story, and a closing game. The complete English lesson follows. Age and grade suggest an audience; adjust to the child's interests, understanding, and current reading skills.

2 Introduce the three words

Show one picture at a time. Explain the meaning and use the three numbered sentences for that word. These are adult models: the child can listen, point, speak, or use AAC. The child does not have to repeat every sentence.

3 Read and follow the conversation

Each page offers a CROWD invitation. Choose useful ones; you do not need to ask them all. Wait, listen, and expand an idea. You may model an answer and move on. Optional print or sound activities belong on another reading.

4 Finish with play and return another day

Use the book's game, actions, or rhyme and its three closing sentences for each word. Break the work into short parts if needed. Rereading revisits meaning; vary the game when interest fades.

5 Track meaningful practice

A complete cycle provides **6 planned adult models per word: 3 before + 3 at closing**. Six cycles offer 36 planned models, plus story mentions. Record only what you actually say. Keep English and Spanish counts separate. 36 is a planning reference, not a universal minimum or a promise of learning. [S1–S3]

Bridges and family

Establish meaning in Spanish first. An English bridge is optional. Welcome the family's own words. Adult read-alouds practice listening comprehension; independent print reading needs separate observation. These stories are not tests or controlled decodable texts. English pages do not replace the competence needed to deliver and analyze Spanish.

Cómo usar la referencia de 36

Qué encontró Storkel

En el estudio preliminar de 2017, 27 niños de kínder, de 5 años a 6 años 5 meses, recibieron lectura interactiva en inglés. La respuesta aumentó entre 12, 24 y 36 presentaciones por palabra y se estabilizó al llegar a 48. Los autores eligieron 36 como intensidad adecuada para ese protocolo. Hubo amplia variación; 36 no garantizó dominar las 30 palabras enseñadas. No se estableció un mínimo para todos los niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). [S1]

Qué añaden los estudios posteriores

En 2019, 34 niños recibieron combinaciones de 4×9 , 6×6 o 9×4 , todas con 36 presentaciones. No se encontró un efecto significativo de esas combinaciones sobre el crecimiento del aprendizaje; hubo olvido tras el tratamiento. En 2025, aumentar la proporción de preguntas de recuperación dentro de la sesión no mejoró significativamente el aprendizaje o la retención en 37 niños monolingües en inglés. [S2,S3]

Una cuenta útil para estos libros

3 modelos de presentación + 3 de cierre = 6 modelos planificados por palabra.

6 ciclos completos $\times$ 6 = 36 modelos planificados.

Las menciones del cuento y las explicaciones añaden exposiciones. Este reparto es una adaptación para organizar la práctica, no una reproducción del protocolo de Storkel ni una dosis validada en español.

Cuántas veces repetir

Como punto de planificación, hay espacio para seis ciclos. Pueden ser lecturas completas o momentos breves de práctica con las tarjetas y el juego. Cuenta lo realizado. Si solo dijiste 2 modelos al inicio y 1 al cierre, registra 3, no 6. No hace falta leer todo el libro seis veces ni completar 36 de una vez.

Qué cuenta y qué observar

Cuenta cada uso hablado del adulto unido a un significado claro. No cuentes solo mirar una imagen ni la respuesta del niño como modelo adulto. Registra aparte menciones adicionales e idioma. Antes de modelar en otro día, observa si reconoce, explica o usa la palabra, y con qué ayuda. Si avanza poco, ajusta con el SLP las palabras y los apoyos; aumentar el contador no basta.

How to use the reference of 36

What Storkel found

The 2017 preliminary study enrolled 27 kindergarten children ages 5;0–6;5 in English interactive book reading. Response increased through 12, 24 and 36 word presentations, then plateaued at 48. The authors selected 36 as an adequate intensity for that protocol. Response varied widely; 36 did not ensure mastery of the 30 taught words. The study did not establish a minimum for every child with developmental language disorder (DLD). [S1]

What later studies add

In 2019, 34 children received 4×9 , 6×6 , or 9×4 combinations, all totaling 36 presentations. No significant effect of those combinations on word-learning growth was found; forgetting occurred after treatment. In 2025, more within-session retrieval questions did not significantly improve learning or retention among 37 monolingual English-speaking children. [S2,S3]

A practical calculation for these books

3 preview models + 3 closing models = 6 planned models per word.

6 complete cycles $\times$ 6 = 36 planned models.

Story mentions and explanations add exposures. This distribution is an adaptation to organize practice, not a replication of Storkel's protocol or a validated Spanish-language dose.

How often to repeat

The planner has room for six cycles as a starting reference. These may be full readings or short practice periods using cards and the game. Count actual delivery. If you use 2 preview models and 1 closing model, record 3, not 6. You do not have to read the entire book six times or deliver 36 models at once.

What counts and what to observe

Count an adult's spoken target-word use in a clear meaning context. A picture alone or a child response is not an adult model. Record additional mentions and language separately. Before modeling on another day, observe whether the child recognizes, explains, or uses the word and what help is needed. If progress is limited, adjust words and supports with the SLP; increasing the tally alone is not enough.

Conversar sin convertir el cuento en examen

Cómo elegir

CROWD es un menú. Las pausas no tienen que usarse todas en una lectura. Completa frases conocidas después de un modelo; conectar con su vida no exige experiencias familiares específicas. [R1]

Tipo	Ejemplo
C · Completar	«Uno, dos y...»
R · Recordar	«¿Qué hizo Inés al caer en el agua?»
O · Contar libremente	«Cuéntame qué está pasando aquí».
W · Qué cómo por qué	«¿Por qué se inclinó el barco?»
D · Conectar con su vida	«¿Qué te gusta hacer después de la lluvia?»

Escucha amplía y vuelve a la idea

PEER organiza preguntar, valorar, ampliar y volver a preguntar. Acepta gestos, señalamientos y comunicación aumentativa. No exijas imitación ni conviertas cada modelo de vocabulario en una prueba. [R1,S3]

Sonidos letras y sentido

Usa los apoyos de lectura solo si coinciden con lo que ya aprende. En español se puede trabajar con sílabas, fonemas y relaciones entre letras y sonidos, además de comprender el texto. Las imágenes aclaran el significado; no enseñes a adivinar palabras por dibujos. Las propuestas en inglés usan patrones del inglés y pueden ser distintas. [R7,R8,R9]

Cultura y alcance de la evidencia

Chile, Colombia y México incluyen distintas combinaciones de código escrito, tradición oral, relatos comunitarios y lectura compartida. Pregunta por la experiencia de esta familia. Los estudios bilingües apoyan intervenciones con varios componentes; no validan estos libros. El estudio de puentes de [R3] usó cuentos en inglés y explicaciones en español, la dirección contraria a nuestro punto de partida. Los resultados de lectura compartida varían según población y comparación. [R2–R6,R9–R12]

Keep reading conversational

How to choose

CROWD is a menu. Use only helpful pauses on a reading. Invite completion after a familiar model; personal connections do not require a particular family experience. [R1]

Type	Example
C · Completion	“One, two, ...”
R · Recall	“What happened when Inés landed?”
O · Open ended	“Tell me what is happening here.”
W · Who what why	“Why did the boat tip?”
D · Distancing	“What do you enjoy doing after rain?”

Listen expand and revisit

PEER organizes prompting, evaluating, expanding, and prompting again. Accept gestures, pointing, and AAC. Do not require imitation or turn every vocabulary model into a quiz. [R1,S3]

Sounds letters and meaning

Use literacy supports only when they fit current instruction. Spanish activities can address syllables, phonemes, letter–sound links, and meaning. Pictures clarify meaning; do not teach guessing printed words from pictures. English activities use English patterns and may differ from Spanish tasks. [R7,R8,R9]

Culture and evidence scope

Chile, Colombia, and Mexico include different combinations of print skills, oral traditions, community stories, and shared reading. Ask about this family’s experience. Bilingual studies support multicomponent interventions; they do not validate these books. [R3] used English stories with Spanish explanations, the reverse of our starting direction. Shared-reading findings vary by population and comparison condition. [R2–R6,R9–R12]

Registro de práctica de una palabra

Palabra: _____ Idioma: _____

Cada casilla representa un modelo del adulto realmente dicho. Seis filas son espacio de planificación, no una obligación. Registra cada idioma por separado. [S1–S3]

Ciclo	Fecha	Inicio 0–3	Cierre 0–3	Otros	Total real
1		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
2		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
3		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
4		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
5		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
6		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		

Ejemplo: 2 al inicio + 1 al cierre + 2 en el cuento = 5 modelos reales. Los modelos extra se anotan por separado; las respuestas del niño no se suman como modelos adultos.

Revisa en otro día antes de volver a modelar

Fecha y contexto _____

Qué comprendió o usó _____

Sin ayuda, con pista o tras un modelo _____

Próximo paso _____

Practice record for one word

Word: _____ Language: _____

Each box records an adult model actually delivered. Six rows are planning space, not a requirement. Record each language separately. [S1–S3]

Cycle	Date	Preview 0–3	Closing 0–3	Extra	Actual total
1		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
2		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
3		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
4		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
5		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		
6		☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐		

Example: 2 preview + 1 closing + 2 in the story = 5 actual adult models. Log extras separately; do not add child responses as adult models.

Check on a later day before modeling again

Date and context _____

What the child understood or used _____

Independent, cued, or after a model _____

Next step _____

Cómo se eligieron las palabras

Las cifras proceden de recuerdos de adultos de España. **No indican a qué edad debe dominar una palabra un niño.** Se eligieron palabras útiles para cada relato, con significados conocidos y otros por explorar. Los grupos por grado son decisiones de enseñanza.

Grupo	Palabra	Media retrospectiva	Fuente
Preescolar	charco	4.68	A
Preescolar	mojado	3.54	A
Preescolar	saltar	3.26	A
Kínder	orilla	4.50	A
Kínder	flotar	6.36	B
Kínder	sujetar	5.98	A
1.er grado	sombra	4.84	A
1.er grado	cambiar	5.32	A
1.er grado	descubrir	6.38	A
2.º grado	refugio	8.00	A
2.º grado	proteger	6.98	A
2.º grado	doblar	4.60	A
3.er grado	turbio	8.86	A
3.er grado	comparar	7.62	B
3.er grado	transparente	6.50	A

A · 2015: escala de 1 a 11; 1 = antes de 2 años; 2–10 = edad indicada; 11 = 11 años o más. Participaron 2.150 universitarios. Cada palabra seleccionada tiene 50 valoraciones.

B · 2016: edad recordada en años, sin escala prefijada. Participaron 900 universitarios. Los dos verbos seleccionados tienen 50 respuestas válidas cada uno.

Límites: no son normas infantiles, latinoamericanas ni bilingües. Los sentidos y las formas conjugadas no se midieron por separado. No combines las dos escalas ni uses las medias como criterio de grado, diagnóstico o dominio. Comprueba el significado que conoce el niño y las palabras de su familia.

How the words were selected

These values are adults' recalled acquisition estimates from Spain. **They do not state when a child must know a word.** Targets combine familiar anchors and useful concepts within each story. Grade grouping is an instructional choice.

Group	Spanish word	Retrospective mean	Source
Preschool	charco	4.68	A
Preschool	mojado	3.54	A
Preschool	saltar	3.26	A
Kindergarten	orilla	4.50	A
Kindergarten	flotar	6.36	B
Kindergarten	sujetar	5.98	A
Grade 1	sombra	4.84	A
Grade 1	cambiar	5.32	A
Grade 1	descubrir	6.38	A
Grade 2	refugio	8.00	A
Grade 2	proteger	6.98	A
Grade 2	doblar	4.60	A
Grade 3	turbio	8.86	A
Grade 3	comparar	7.62	B
Grade 3	transparente	6.50	A

A • 2015: bounded 1–11 scale; 1 =younger than 2 years; 2–10 =that age; 11 = 11 years or older. 2,150 university students participated. Each selected word has 50 ratings.

B • 2016: directly recalled age in years, without a predefined scale. 900 university students participated. Each of the two selected verbs has 50 valid responses.

Limits: these are not child, Latin American, or bilingual norms. Specific senses and inflected forms were not measured separately. Do not pool the scales or use means as grade, diagnostic, or mastery cutoffs. Check the child's existing meaning knowledge and family vocabulary.

Los cinco libros y su diseño

Español primero; lección completa en inglés después.

Spanish first; a complete English lesson follows.

Grupo / Group	Libro / Book	Páginas del cuento por idioma / Story pages per language
Preescolar / Preschool	El cielo en el charco The Sky in the Puddle	4
Kínder / Kindergarten	Un capitán con ayuda A Captain Gets Some Help	5
1.er grado / Grade 1	El monstruo de la pared The Monster on the Wall	6
2.º grado / Grade 2	¡Que siga la función! The Show Will Go On	7
3.er grado / Grade 3	Solo para ranas de juguete For Toy Frogs Only	8

Una escena clara por página. Señala el elemento que ayuda a comprender. La investigación apoya reducir ilustraciones que compiten entre sí y detalles ajenos al texto. [V1,V2]

One clear scene per page. Point to the relevant detail. Research supports reducing competing illustrations and extraneous details. [V1,V2]

Longitud y arte. Las 4–8 páginas de cuento y el estilo de animación 3D son decisiones editoriales, no normas por edad ni tratamientos validados. Para los pequeños hay acciones concretas y texto breve; los mayores siguen causas, planes y explicaciones. Ajusta o pausa según interés y comprensión.

Length and art. The 4–8 story pages and 3D animation style are editorial choices, not age norms or validated treatments. Younger readers follow concrete actions and brief text; older readers follow causes, plans, and explanations. Adjust or pause based on interest and understanding.

Referencias / References

- [R1] Whitehurst, G. J. (n.d.). Dialogic reading: An effective way to read aloud with young children. Author practice explanation. <https://www.readingrockets.org/topics/early-literacy-development/articles/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- [R2] Restrepo, M. A., Morgan, G. P., & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. JSLHR, 56, 748–765. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0173\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0173))
- [R3] Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W., & Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. LSHSS, 41(3), 314–327. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0082))
- [R4] Dowdall, N., et al. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. Child Development, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- [R5] Noble, C., et al. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. JSLHR, 63(6), 1878–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- [R6] Tang, M., Lau, K.-L., & Du, Y. (2026). Effects and moderators of dialogic reading on children's reading literacy: A three-level meta-analysis on studies from 2000 to 2025. International Journal of Educational Research, 137, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102963>
- [R7] Shanahan, T., et al. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. IES practice guide NCEE 2010-4038. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/14>

Referencias / References

- [R8] Foorman, B., et al. (2016). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade. IES practice guide NCEE 2016-4008. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21/Published>
- [R9] Ministerio de Educación de Chile. (n.d.). Lenguaje y Comunicación, 1° básico. LE 01 OA 03, OA 04, OA 06. <https://www.curriculumnacional.cl/curriculum/1o-6o-basico/lenguaje-comunicacion/1-basico>
- [R10] Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje, V.2. pp. 6–11. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- [R11] Secretaría de Educación Pública, México. (2025 web edition). Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la Fase 3. pp. 24–25. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/WEB%20FASE%203-2025.pdf
- [R12] ASHA. (n.d.). Cultural responsiveness. Practice Portal. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/cultural-responsiveness/>
- [A] Alonso, M. A., Fernandez, A., & Díez, E. (2015). Subjective age-of-acquisition norms for 7,039 Spanish words. Behavior Research Methods, 47, 268–274. Item values checked in the primary supplement. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0454-2>
- [B] Alonso, M. Á., Díez, E., & Fernandez, A. (2016). Subjective age-of-acquisition norms for 4,640 verbs in Spanish. Behavior Research Methods, 48, 1337–1342. Item values checked in the primary supplement. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0675-z>

Referencias / References

[S1] Storkel, H. L., Voelmle, K., Fierro, V., Flake, K., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying an adequate intensity and variation in treatment response. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(1), 16–30.
https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0014

[S2] Storkel, H. L., Komesidou, R., Pezold, M. J., Pitt, A. R., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2019). The impact of dose and dose frequency on word learning by kindergarten children with developmental language disorder during interactive book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 518–539.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0131

[S3] Gordon, K. R., Moss, D., Swinburne Romine, R. E., Fleming, K. K., & Storkel, H. L. (2025). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with developmental language disorder: Incorporating retrieval-based practice into training. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(4), 1110–1125.
https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00147

[V1] Flack, Z. M., & Horst, J. S. (2018). Two sides to every story: Children learn words better from one storybook page at a time. *Infant and Child Development*, 27, e 2047. <https://doi.org/10.1002/icd.2047>

[V2] Eng, C. M., Godwin, K. E., & Fisher, A. V. (2020). Keep it simple: Streamlining book illustrations improves attention and comprehension in beginning readers. *npj Science of Learning*, 5, 14. <https://doi.org/10.1038/s41539-020-00073-5>

Revisión de fuentes: 27 de septiembre de 2026. Cuentos y guiones originales; ilustraciones generadas con IA. El logotipo original de BEaR Lab se conserva. La revisión editorial no equivale a validación clínica ni a una prueba de uso con familias.

Sources checked September 27, 2026. Original stories and scripts; AI-generated illustrations. Original BEaR Lab logo retained. Editorial review is not clinical validation or family usability testing.