

LA DIMENSIÓN INSTRUCTIVA DE LA ORIENTACIÓN: EL ORIENTADOR COMO FACILITADOR DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

María Luisa Rodríguez Moreno

RESUMEN

Este artículo intenta poner al alcance de los profesionales españoles los últimos hallazgos de la corriente del consejo orientador aplicados a las casuísticas varias que presenta o puede presentar la intervención psicopedagógica en alumnos de cualquier nivel. En este caso concreto se hace mención sintética de las aportaciones de Jack Martin y su equipo, quienes convienen que un modelo de orientación o consejo instructivo es el ideal para su aplicación en las aulas. Este modelo tiene tres componentes (estructural, intencional y funcional) y se desarrolla bajo el marco de referencia de la programación por objetivos.

El artículo aplica el modelo a la orientación preventiva que habría que organizar en el caso de intentar prever las dificultades del aprendizaje (concretamente de los aprendizajes lingüísticos) para que el lector pueda comprender el funcionamiento y la utilización de tal paradigma. Las obras de J. Martin y de B. A. Hiebert son aún casi desconocidas en nuestro contexto, y pueden suponer un paso adelante en ámbitos orientadores que tengan la facilidad de trabajar en equipo.

ABSTRACT

This article attempts to present Spanish professionals with the latest discoveries in the field of orientation and guidance applied to the various casuistries that psychopedagogic treatment can present with pupils at any level. In this specific case we synthetically mention the contributions of Jack Martin and his team who believe that an instructional orientation or counseling model is the best for its

application in the classroom. This model has three components (structural, functional and intentional) and is developed within the frame of reference of programming based on objectives.

This article applies this model to the preventive orientation that should be organised in the case of attempting to foresee learning difficulties (in this case language learning difficulties) so that the reader can understand how the paradigm works and its use. The work carried out by J. Martin and B. A. Hiebert is practically unknown in our context, but it can mean a step forward to those circles of orientation specialists who have the opportunity of working as a team.

EL ORIENTADOR ANTE EL DIAGNÓSTICO DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Los problemas del aprendizaje varían según el tipo y la gravedad y están relacionados con la aptitud mental limitada, problemas de tipo emocional y social, desajustes sensoriales y dificultades para aprendizajes específicos, además de la falta, en muchas sociedades, de la igualdad de oportunidades educativas (Pasquasy, 1969). Cualquier pedagogo, orientador, psicólogo o educador especial conoce que antes de proceder a la corrección o terapia de las dificultades del aprendizaje hay que recurrir a su diagnosis previa. Las estrategias diagnósticas deberán: 1. determinar que el problema existe; 2. diagnosticar psicopedagógicamente su naturaleza, ya sea analizando el proceso mental y los logros del alumno, ya sea realizando un análisis de tareas segmentando el proceso diagnóstico en subsecuencias (Bush-Waugh, 1982, p. 49 ss.) o usando un procedimiento sintetizador de ambos (Lerner, 1976, p.108 ss.); 3. determinar los *correlatos físicos* —visuales, auditivos, de orientación espacial, lateralidad, hipercinesia, imagen corporal, desnutrición—, *ambientales* —traumas, presiones familiares, bilingüismo, privación sensorial, falta de escolaridad— y *psicológicos* —distracciones, desórdenes de la atención, lentitud en la interpretación de los conceptos verbales o no verbales, pobreza para organizar y generalizar, dificultades expresivas, memoria auditiva y visual ínfima, etc.— que enmarcan el problema; 4. formular hipótesis diagnósticas; 5. planificar un programa de educación individualizada (Faas, 1980, p. 37 ss., recomienda que este contenga como mínimo el estudio de: *a*) nivel de dominio actual, al iniciar el programa reeducativo; *b*) estimaciones no estandarizadas; *c*) estimaciones estandarizadas; *d*) áreas de educación especial que abarquen técnicas para la lectura, la aritmética, la expresión oral y escrita, el desarrollo perceptivo y motor (fino y grueso) y sociales; *e*) el estilo del aprendizaje; *f*) los objetivos a largo y a corto plazo; y *g*) la educación específica y el apoyo de los servicios de referencia); 6. usar estrategias clínicas de enseñanza pa-

ra cumplimentar estos programas personalizados (Lerner, 1976², p. 104 ss.); y 7. evaluarlo mediante técnicas científicas y de seguimiento.

LA FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS REEDUCATIVOS COMPENSADOS

La piedra angular del proceso orientador es la relación personalizada y la comunicación, que debe estar estructurada dentro de un marco de referencia psicológico y de aceptación positiva del orientado. Algunas de las técnicas de la orientación pueden transferirse a la enseñanza correctiva y terapéutica, adecuadamente adaptadas a los casos específicos (ver Otto-Smith, 1980, pp. 56-57):

- Abandonar la actitud autoritaria.
- Comunicar, transmitiendo actitudes y sentimientos.
- Hacer preguntas que soliciten respuestas abiertas.
- No interrumpir.
- Observar e interpretar signos no verbales.
- Comentar lo que está sucediendo.
- Usar pautas, preguntas breves, silencios de apoyo.
- No juzgar ni prejuzgar.
- Clarificar e interpretar lo que dice el alumno.

Un programa equilibrado es difícil de organizar: ocurre que en muchas ocasiones se enfatiza el entrenamiento para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas, olvidando el desarrollo de hábitos o de respuestas afectivas positivas; algunos desequilibrios típicos son por ejemplo: descuidar la comprensión o devaluar el desarrollo afectivo a favor de aspectos más concretos.

De ahí que, como mínimo, un programa de orientación de las dificultades del aprendizaje deba considerar los supuestos siguientes cuidadosamente combinados:

1. El profesor o especialista sensible y bien formado es la clave del programa.
2. Los materiales didácticos deberían reflejar la estructura global y las dimensiones del programa como conjunto unitario.
3. Hay que entrenar a los alumnos en todos los preaprendizajes.
4. Se debe implicar y comprometer a los alumnos en el programa, con técnicas de discusión e intercambio.

5. Es necesario asociar el aprendizaje con la experiencia, para hacer aquel más significativo (motivación intrínseca).

El segundo supuesto va a ser el engarce para conectar la reflexión teórica expuesta sobre la panorámica de las dificultades del aprendizaje y la orientación como instrucción en la línea que señalan Lázaro (1983, pp. 355-382) y Martín (1981).

DIMENSIÓN INSTRUCTIVA Y DIDÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN: LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE

Fundamentos y principios

Superando las clásicas divisiones de la orientación desde los puntos de vista médico, sociológico, psicológico y humanístico que favorecían la ruptura entre teoría y práctica orientadora, la denominada orientación instructiva (*instructional counseling*) va a tratar de relacionar el proceso orientador con los modelos generales de la instrucción.

El objetivo del orientador es promover hacia el cambio, partiendo del supuesto de que el alumno quiere aprender (es decir, cambiar), de que es un ser-que-aprende-a tomar decisiones, resolver problemas, interactuar socialmente, controlar la ansiedad y el estrés o planificar su vocación; entonces el papel del orientador va a ser el de instruir, enseñar. La orientación instructiva sería una actividad intencional del orientador (enseñante) que trata de conseguir cambios en el aprendizaje del orientado, acordes con los objetivos que se pretendan. Estaría constituida por tres componentes: 1. componente *estructural*, que abarcaría las actividades, estrategias y habilidades que han de conformar el repertorio profesional de los orientadores; 2. el componente *intencional*, que regula la actividad de los sujetos de la orientación, y finalmente, 3. el componente *funcional*, por el cual se consigue que tenga lugar un cambio evidente (ver Figura 1). La instrucción, en este contexto, sería un esfuerzo creativo, activo y no directivo que todo orientador hace para facilitar la consecución de los objetivos de aprendizaje deseados o planificados por el orientado mediando un proceso evaluable de cambio.

Ni qué decir tiene que el orientador deberá poseer toda la gama de habilidades y destrezas conceptuales, organizativas y prácticas definitorias de un experto enseñante.

Según estas premisas, los orientadores competentes (véanse los conceptos de orientación basados en las competencias expuestas por Rodrí-

guez, 1984) —o sea, aquellos cuyos tutelados cambian— son capaces de identificar lo que hacen, porqué lo hacen y los efectos mediatos e inmediatos de dicho cambio.

Consecuencias metodológicas

Desde esta perspectiva, el teórico que conceptualice la orientación como un proceso instructivo deberá: 1. adquirir destrezas específicas que muestren a los alumnos cómo formular por sí mismos metas y objetivos; 2. estimar los repertorios actuales de esos alumnos al iniciar un programa de orientación del aprendizaje para conocer profundamente y de modo detallado conducta, conocimientos, actitudes, creencias, percepciones en relación con los objetivos a conseguir; 3. planificar y ejecutar, con la participación del orientado, las actividades instructivas congruentes con los objetivos operativos diseñados, y 4. evaluar el progreso y las características del cambio.

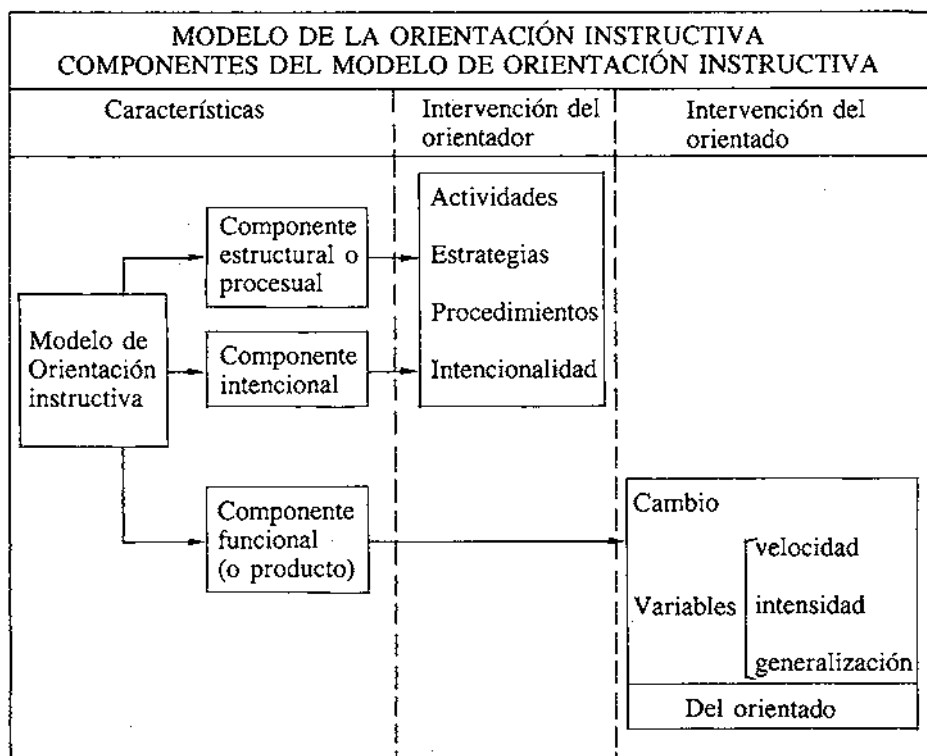


Figura 1. Componentes de la orientación instructiva.

Si aceptamos que el objetivo global de esta orientación es enseñar al alumno *cómo enseñarse a sí mismo*, autodirigiéndose, el orientador habrá de dominar los procesos básicos en la instrucción para así poder operativizar estos en sus interacciones duales. Deberá conocer cómo hacer significativa la enseñanza, cómo dar oportunidades para que el orientado practique y actúe activamente, cómo informar retroactivamente para incentivar el progreso continuo y cómo organizar y secuenciar los ejercicios prácticos para que sean didácticamente válidos (ver Rodríguez Diéguez, 1980, pp. 115-190). Las destrezas básicas que proponen Gage y Berliner (1979) como necesarias para instruir han de ser aprendidas por el especialista en orientación instructiva. De esta manera, habrá de saber *cómo estructurar* la enseñanza (sentar objetivos, usar la inducción, dar ejemplificaciones, «modelar» o mostrar modelos a imitar (Worell, 1982)), resumir y revisar las actividades orientadoras, preguntar para centrar el discurso lógico; también habrá de conocer las técnicas de *solicitud* de la actividad discente (preguntar, sugerir respuestas, repetir cuestiones para pasar a la siguiente etapa de aprendizaje, controlar los diagramas o caminos de la enseñanza, dar orientaciones e instrucciones claras); y finalmente, *reaccionar* ante las respuestas activas del orientado, proporcionando un *feedback* informativo, reflejando afecto y sentimiento, describiendo las incongruencias, sugiriendo alternativas y elogiando.

La selección de las actividades de instrucción y su ordenación secuencial —que no le serán fáciles— habrán de relacionarse con los problemas y dificultades específicos, para que faciliten la combinación racional de los principios y procesos del binomio enseñanza-aprendizaje con el amplio repertorio de tareas y estrategias instructivas. Asimismo, la evaluación sistemática de la efectividad de la tarea la conseguirá combinando cuidadosamente los cambios operativos en el alumno con el análisis de sus propios logros en términos de procesos instructivos, destrezas y estrategias, de modo que la orientación efectiva puede definirse funcionalmente en relación con los logros del aprendizaje del alumno (Dunkin y Biddle, 1974):

Un modelo pentavalente

El modelo, inspirado en el que sugieren ciertos autores canadienses y que puede considerarse un hito en las teorías de la orientación y el consejo (Martin, 1981), contiene los cinco clásicos elementos, que provenientes del campo de la metodología didáctica (Anderson y Faust, 1974; Popham y Baker, 1970) se dan en cualquier relación orientadora estructurada con la finalidad de engendrar cambios en el sujeto de la orientación. Brevemente, son los siguientes:

a) *Formulación de objetivos generales*, que van a sugerir las entrevistas iniciales con las personas a quienes concierne y van a ser revisables a lo largo del proceso de ayuda.

b) *Diagnóstico y estimación previos*, para recoger información que permita determinar la conducta de «entrada» al proceso orientador, ayudar al orientado a formular objetivos operativos y estrategias de acción. También servirá para detectar qué características del sujeto aprendiz influyen en el agravamiento del problema, contrariamente, en su resolución. Esta diagnosis previa evita perder tiempo enseñando contenidos que ya se saben o para los que no se posee madurez mínima. A partir de esta afirmación se comprenderá cuán interesante es el uso del análisis de tareas (Gagné, 1977; Anderson y Faust, 1979, p. 70 ss.) y de las tablas de especificaciones (Rodríguez Diéguez, 1980, p. 181 ss.). Los diagnósticos pueden arrojar datos desde la aplicación de historiales, tests estandarizados, técnicas no estandarizadas, exámenes médicos, informes y cuestionarios familiares y escolares, etc. Puede presentarse la necesidad de repetir evaluaciones o diagnósticos a medida que se avanza en el proceso instructivo.

c) *Formulación de objetivos específicos*, una vez se conoce dónde está el alumno. En orientación estos objetivos se plantean respondiendo a preguntas como: «quién», «cómo», «con quién», «bajo qué condiciones», y deben describir qué ha de ser capaz de hacer, pensar o sentir el alumno en los sucesivos estadios del proceso orientador, y han de señalar claramente cuál debe ser el final de la intervención orientadora formal.

d) *Redacción y creación de los ejercicios y actividades instructivos*, respondiendo a la pregunta: «Dado el objetivo que se debe cumplir, ¿qué actividades serían las más apropiadas?».

e) *Formulación de criterios evaluadores y evaluación del sistema*, tanto del final del proceso como durante el curso del mismo (Gottman y Leiblum, 1974, por ejemplo), asegurándose de que a cada paso que se da se alcanza el objetivo previsto.

Desde el punto de vista del alumno u orientado, deben darse tres condiciones para que el aprendizaje sea óptimo:

a) *Que el contenido del aprendizaje sea significativo*, marcando un puente entre lo que se sabe y lo que se debe aprender, entre lo asimilado y la experiencia actual, y cuidando en extremo el número y calidad de las asociaciones entre lo que se quiere aprender y lo que ya se conoce para favorecer la asimilación (Smith, 1975). El aprendizaje significativo es muy personal, y se puede perfeccionar si el orientador conoce bien las destrezas, saberes y aptitudes más relevantes para alcanzar los objetivos; las técnicas que favorecen la significación del aprendizaje, además de exigir unos objetivos claros, exigen la congruencia del lenguaje; el modela-

do con ejemplos e ilustraciones que relacionen las materias con lo vivido (Ausubel, 1968); la relación de cada sesión con el resto para que el alumno perciba claramente una estructura organizada.

b) *Que el alumno haga prácticas y realice actividades*, para desarrollar destrezas, conductas, cogniciones o reacciones emocionales. Las prácticas serán tanto más apropiadas cuanto más se ajusten a los tipos de aprendizaje específicos, cuanto mejor se comunique al alumno en qué dominio se está aprendiendo (conductual, cognitivo o afectivo), y cuanto más realistas graduados sean. Travers (1977) señala que esta es la mejor manera de asegurar la transferencia de los aprendizajes.

c) «*Feedback*» o *retroalimentación*, que tendrá la doble función de informar sobre lo que se ha hecho y de motivar para seguir esforzándose en aprender nuevos tipos de respuestas. La información retroactiva deberá ser inmediata, específica, positiva, incentivadora y valorativa de los esfuerzos.

Las actividades instructivas

El orientador está comprometido, según este modelo plural, en tres niveles de actividades (inspirados preferentemente en las obras de Bellack, Kliebard, Hyman y Smith, 1966; Clark, Gage, Marx, Peterson, Stayrook y Winne, 1979; y Gage y Berliner, 1979), que son las *técnicas, estrategias y estilo orientador*.

Las *técnicas* son numerosas y difíciles de abarcar en su totalidad, aunque Martin y Marx (1981) las agrupan en tres áreas relacionadas con las condiciones del aprendizaje según este esquema:

Condiciones del aprendizaje	Técnicas instructivas
Significación	<i>Estructuración</i> : que asegurará el aprendizaje significativo.
Práctica	<i>Motivación</i> : que promoverá al orientado a la práctica.
<i>Feedback</i>	<i>Reacción</i> : que retroalimentará e informará al aprendiz.

Fundamentalmente son los que el orientador precisa para estructurar los contenidos, para motivar a los alumnos (Pinsent, 1969, pp. 124-157)

y para reaccionar ante las conductas del individuo o del grupo clase.

Las *estrategias* más interesantes en orientación y consejo son las de toma de decisiones (Horan, 1979), el aprendizaje de destrezas o habilidades (Krumboltz y Thoresen, 1976; Hopson y Scally, 1981; Conger, 1981), la imitación (*copying*) y la dirección de sí mismo; los estilos *orientadores*, a su vez, pueden definirse por las características de intencionalidad, apertura, respeto, motivación y rentabilidad (*accountability*).

El aprendizaje de destrezas o habilidades

La estrategia que utiliza el aprendizaje de destrezas es la que conviene mejor al orientador cuando se enfrenta al *problema en las dificultades del aprendizaje humano*. Muchas de estas se asocian a estados deficitarios en la comunicación personal, en la organización del tiempo, en el rendimiento académico, en las actividades de ocio, o en la planificación personal; cualquier actividad humana, por simple que parezca, puede analizarse en términos de destrezas conductuales y cognitivas, atendiendo a las premisas de que: es posible aislar el quehacer humano en sus componentes más simples; es posible enseñar esas habilidades a los orientados; y de que estas técnicas, una vez aprendidas, pueden combinarse para facilitar la correcta ejecución del quehacer complejo.

Tomando los cinco estadios del modelo de orientación instructiva señalados más arriba, el aprendizaje de habilidades quedaría integrado secuencialmente, según sintetiza la Figura 3. Aquel especialista que desee adscribirse a este proceso orientador, habrá de tener presente que son numerosas, en la psicopedagogía, las perspectivas teóricas desde las que puede fundamentarse el aprendizaje de las destrezas. Son entre otras:

1. El aprendizaje por condicionamiento operante (Skinner, 1913) que ve el aprendizaje como un cambio conductual.
2. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) que define la adquisición aprendiz como cambios en las representaciones cognitivas y la organización simbólica de la conducta, observando la conducta de otro (modelo).
3. La teoría del aprendizaje cognitivo (Neisser, 1976), en la que aprender es cambiar las estructuras cognitivas que están presidiendo cambios conductuales abiertos.
4. La teoría cognitivo-conductual (Meichenbaum, 1977).
5. La psicología educativa (Joyce, 1979; Martin, 1981).

ORIENTACIÓN INSTRUCTIVA PARA ALUMNOS QUE FRACASAN: EJEMPLIFICACIÓN DE UN MODELO

Aplicando la teoría hasta ahora desarrollada y recogiendo las sugerencias de un modelo integral de orientación escolar, personal y vocacional propuesto por Martin, Marx y Martin (1980) para alumnos habitualmente retrasados en su rendimiento escolar, además de las bases didácticas que Hiebert, Martin y Marx (1981) propugnan para la puesta en marcha de su modelo, el esquema genérico de trabajo, para planificar un programa de orientación instructiva ante las dificultades del aprendizaje, sería aproximadamente el de la Figura 2.

OBJETIVOS GENERALES	DIAGNÓSTICO PREVIO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES INSTRUCTIVAS	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA INSTRUCCIÓN
Diseñados a partir de: Entrevistas iniciales con padres, profesores, tutores, alumno.	Recoger información sobre: Interacciones: —alumno/profesor. —alumno/familia. Aptitudes académicas. Conocimiento de las asignaturas.	Que resuman: Aprendizaje que se espera del alumno. Cambios en sus habilidades y realizaciones.	Reuniones orientador/profesor. Reuniones con la familia. Orientación de las aptitudes académicas. Tutorías. Orientación individual.	Evaluar el programa. Controlarlo.




Figura 2. Orientación instructiva para los alumnos que fracasan.

De él se van detallando los estadios de la orientación con minuciosidad, referidos a un tipo cualquiera de dificultad aprendiz, por ejemplo, el de un niño que presenta deficiencias en el lenguaje oral y la expresión oral. El orientador debería esquematizar —según le sugerimos a continuación— las cinco fases del proceso y analizar minuciosamente los respectivos contenidos antes de implementar el programa.

**Modelo sugerido de orientación instructiva
ante las dificultades de expresión y lenguaje oral**

Estadio I: Objetivos generales

a) Diseñar con los padres, profesores y el mismo alumno una prioridad de dos o tres objetivos generales:

1. A través de entrevistas previas.
2. Organizando reuniones y encuentros:
 - Preparándose previamente.
 - Siguiendo cierta normativa y estrategia de acción durante los encuentros.
 - Sintetizando datos después de la conferencia.

3. Estudiando el nivel de ajuste de los padres a las dificultades del aprendizaje de sus hijos:

- Shock.
- Negación.
- Aislamiento, alejamiento.
- Enfado, envidia, resentimiento.
- Culpabilidad.
- Búsqueda de un tratamiento «mágico».
- Depresión, desespero.
- Aceptación.
- Anticipación realista, planificación prospectiva.

b) Detallar los objetivos generales aceptados por todos:

1. Que el alumno supere un problema lingüístico; o
2. que el alumno supere un problema de habla o pronunciación; o
3. que el alumno supere un problema de expresión oral.

Estadio II. Diagnóstico Previo

a) Hacer la anamnesis.

Pruebas específicas

b) Diagnosticar:

1. Agudeza auditiva: oído izquierdo
oído derecho.
2. Discriminación fonética, auditiva
y ritmo.

Audiométricas.

MIRA-STAMBACK
Travis-Rasmus/Kagen/
Van Riper/deletreo.

3. Articulación de palabras y sonidos.	GOLDMAN Ebbinghaus/Quirós
4. Completamiento de sonidos.	ITPA
5. Comprensión verbal, recepción auditiva.	ITPA/TOLD Peabody
6. Asociación auditiva.	WISC/ITPA
7. Memoria auditiva y secuencial.	WISC/ITPA Rey/Filho/Bobertag
8. Desarrollo del vocabulario y la expresión verbal.	WISC/ITPA/ESPIN/BARTO- LOME
9. Lenguaje sintáctico correcto.	ITPA/TOLD/ESPIN/Filho
c) Diagnosticar:	
1. Nivel general de rendimiento.	Evaluaciones escolares
2. Niveles de conocimiento en lectura, escritura, aritmética.	Pruebas objetivas Pruebas de nivel
3. Niveles específicos por asignaturas.	Pruebas objetivas

Nota: Todos los instrumentos de diagnóstico del desarrollo del lenguaje expresivo son pruebas ya traducidas al castellano o en fase de elaboración. Se citan en numerosos manuales específicos propios del diagnóstico psicológico y pedagógico, por ejemplo: WISC-R, ITPA, Stanford-Binet, Detroit Tests of Learning Disabilities. (Véanse, también, Faas, 1980, p. 116 ss.; y Azcoaga et al., 1977, p. 347 ss.)

Estadio III. Objetivos Específicos

Para desarrollar el rasgo 8, diagnosticado muy por debajo del percentil 50: vocabulario y expresión verbal.

Objetivos operativos:

1. Que el alumno sepa interpretar ideas.
2. Que sepa cómo construir expresiones orales significativas.
3. Que sepa comunicarse con los demás.
4. Que pueda hablar ante un grupo.
5. Que inicie actuaciones y dramatizaciones cortas.
6. Que presente explicaciones orales de ciertos acontecimientos.

Nota: La planificación por objetivos viene desarrollada en multitud de fuentes bibliográficas, fundamentalmente en: Dunkin, Gage, Hiebert, Katz, Mager, McCreary, Martin, Popham, Smith, etc. (véase bibliografía).

Estadio IV: Actividades Instructivas

1. *Actividades compartidas con los padres:*

- Hablar con otros miembros de la familia en presencia del alumno.
- Verbalizar lo que se está haciendo y pedir al niño que lo repita.
- Solicitar la participación del alumno en alguna actividad describiendo qué hace.
- Etiquetar objetos en casa y dialogar sobre su uso.
- Hablar sobre partes del cuerpo.
- Hablar a la hora de comer, vestirse, jugar.
- Conversar mientras se viaja en el coche.
- Comentar grabados y dibujos.

2. *Ejercicios en el aula y con el educador especial:*

a) *Actividades para comprender y usar nombres:*

- Nombrar objetos y personas, partes del cuerpo, juguetes, muebles, animales (graduar su abstracción).
- Usar materiales: aviones, coches, barcos, trenes, para enseñar conceptos relacionados con transporte, velocidad, distancia.
- Describir grabados de almacenes, tiendas, para nombrar comidas, herramientas, piezas, etc.
- Nombrar las funciones de los objetos.

b) *Actividades para usar y comprender verbos:*

(Que el alumno se dé cuenta de que un verbo representa una acción, no el nombre de un objeto.)

- Incentivar al alumno para que represente la acción descrita por el verbo (correr, saltar, dormir, llorar, etc.).
- Usar dibujos y figuras significativas de una acción, o de una falta de acción.

c) *Comprender y usar adjetivos:*

- Descripción de cualidades.
- Responder a preguntas como: cuál, cómo, de qué, siempre en combinación con los nombres (nunca aislados), y con varios nombres.
- Adjetivos opuestos, comparar adjetivos.

d) *Comprender y usar preposiciones:*

- Moverse en diferentes direcciones en el aula, atendiendo a las órdenes del profesor: «ponte encima»; «salta al lado de»; «mira debajo», etc.
- Mover un objeto de un lugar a otro. Preguntar al alumno que indique en voz alta los lugares y que construya frases complejas.

e) *Ejercicios para la comprensión y uso de pronombres:*

- Usar los pronombres para sustituir los nombres de personas y de objetos.
- Intercambiar el uso de los diferentes pronombres en grupos.

— Usar textos escritos para localizar pronombres y relacionarlos con los nombres a los que se refieren.

f) *Ejercicios para la comprensión y uso de adverbios:*

- Hacer que se responda a las cuestiones cómo, dónde, cuánto, cuán...
- Ejercicios en frases donde el adverbio modifica al verbo.

Nota: Usar obras como Johnson, Karnes, Meichenbaum, Otto, etc. (véase bibliografía).

Estadio V: Evaluación de los Aprendizajes

1. Evaluación de la tarea del orientador.
2. Evaluación del progreso y cambio del alumno:

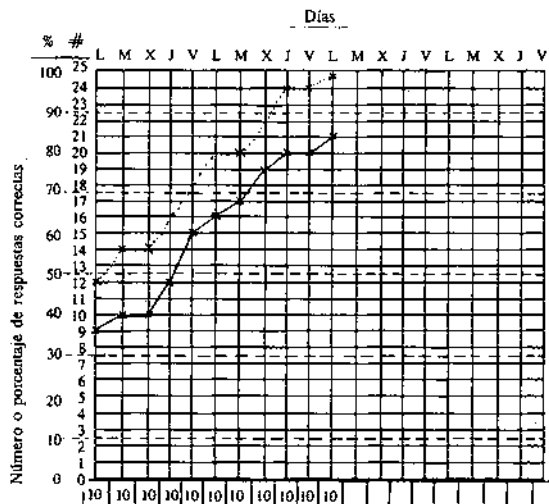
- a) El alumno describe lo que ha hecho.
- b) El alumno cumplimenta fichas de trabajo.
- c) Se miden los efectos de la instrucción: velocidad y duración del cambio; eficacia del tratamiento; transferencia, etc.

Ejemplo:

Gráfica del progreso sistemático

Nombre _____ Fecha inicio _____ Fecha final _____

Destreza: Comprensión de los pronombres



Número de respuestas total de la prueba
 (_____ : números; Porcentajes)

CONCLUSIONES

Esta aportación es de indudable interés porque racionalizando la planificación de la labor orientadora se economiza en todos los aspectos. El proceso es transferible a cualquier problema del niño, del adolescente o del adulto, tanto personal, académico o vocacional, ya que el aprendizaje se da en cualquiera de los aspectos de la vida individual: en las voliciones, pensamiento, percepciones, actitudes o sentimientos, y ese ser individual tiende a cambiar hacia adelante, aprendiendo a hacerlo por sí mismo. El equipo de orientadores, colaborando estrechamente con tutores, padres y profesores podrá, sin excesivo esfuerzo, ofrecer una rigurosa planificación de su función instructiva, para defender y preservar el desarrollo y la libertad de sus tutelados. La Figura 3 sintetiza la interrelación de los dos aspectos tratados a lo largo del artículo.

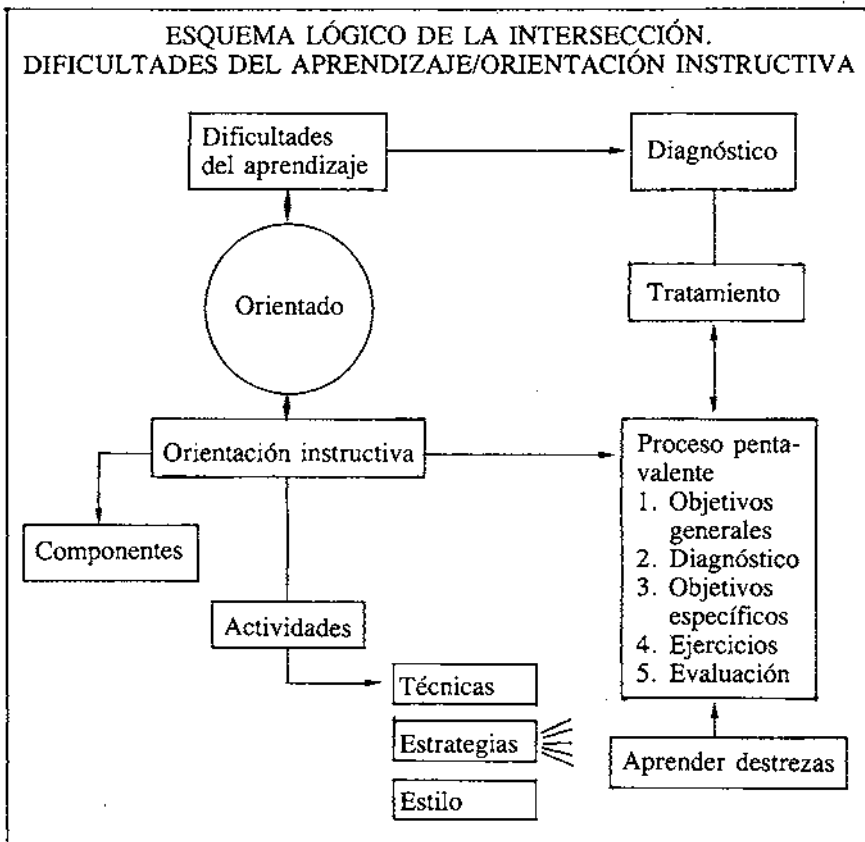


Figura 3. Relación entre el tratamiento y la orientación del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. C. y FAUST, C. W., *Educational psychology: The science of instruction and learning*, Dood, Mead, Nueva York 1974. (*Psicología Educativa*, Trillas, México 1979.)
- AUSUBEL, D. P., *Educational psychology: A cognitive view*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1968.
- AZCOAGA, J. E. et al., *Los retardos del lenguaje en el niño*, Paidós, Buenos Aires 1977.
- BANDURA, A., *Social learning theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey 1977.
- BELLACK, A. A., KLIBARD, H. M., HYMAN, R. T. y SMITH, F. L., *The language of the classroom*, Teachers College Press, Nueva York 1966.
- CLARK, C. M., GAGE, N. L., MARX, R. W., PETERSON, P. L., STAYROOK, N. G. y WINNE, P. H., «A factorial experiment of teacher structuring, soliciting and reacting», *Journal of Educational Psychology* 71, 1979, pp. 534-552.
- CONGER, D. S. y MULLEN, D., «Life skills», *International Journal for the Advancement of Counseling* 4, 1981, pp. 305-319.
- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J., *The Study of Teaching*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1974.
- FAAS, L. A., *Children with learning problems. A handbook for teachers*, Houghton Mifflin Co., Boston 1980.
- , *Learning disabilities: A competency based approach*, Houghton Mifflin Co., Boston 1981.
- GAGE, N. L. y BERLINER, D. C., *Educational psychology*, Rand McNally, Chicago 1979².
- GAGNE, R. M., *Conditions of learning*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1977.
- GOTTMAN, J. M. y LEIBLUM, S. R., *How to do psychotherapy and how to evaluate it: A manual for beginners*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1974.
- HIEBERT, B., MARTIN, J. y MARX, R., «Vocational Counseling: An instructional perspective», en G. G. ROSS (ed.), *Workshop presentations of the World Seminar on Employment Counseling*, Employment and Immigration Canada, Ottawa 1980, pp. 442-471.
- HIEBERT, B. A., MARTIN, J. y MARX, R. W., «Instructional Counseling: The Counselor as teacher», *Canadian Counselor* 15, 1981, pp. 107-114.
- HOPSON, B. y SCALLY, M., *Lifeskills teaching*, McGraw-Hill, Londres 1981.
- JOHNSON, D. J. y MYKLEBUST, H. R., *Learning disabilities: Educational Principles and Practices*, Grune and Stratton, Nueva York 1967.
- JOYCE, B., «In-service: New perspectives on an old term», en M. WIDEEN, D.

- HOPKINS e I. PYE, (eds.), *In-service: A means of progress in tough times*, Burnaby, B. C., Simon Frazer University, 1979.
- KARNES, M. B., *Learning language at home*, Reston, Va., Council for exceptional children, 1977.
- KATZ, J. H. e IVEY, A. E., «Developing the counselor as teacher: A systematic program», *Canadian Counselor* 11, 1977, pp. 176-181.
- KRUMBOLTZ, J. D. y THORESEN, C. E. (eds.), *Counseling methods*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1976.
- LÁZARO, A., «Sentido educativo de la orientación escolar», en *Orientación para la educación y el empleo*, Instituto de Ciencias de la Educación, Valencia 1983.
- LERNER, J., DAWSON, D. y HORVATH, L., *Cases in Learning and Behavior Problems*, Houghton Mifflin Co., Boston 1980.
- LERNER, J. W., *Children with Learning disabilities*, Houghton Mifflin Co., Boston 1976.
- MAGER, R. F., *Preparing instructional objectives*, Fearon, Belmont, California 1962.
- MARTIN, J., *Mastering instruction*, Allun and Bacon, Boston 1981.
- MARTIN, J., MARX, R. W. y MARTIN, E. W., «Instructional Counseling for chronic Underachievers», *The School Counselor*, noviembre 1980, pp. 109,118.
- MCCREARY, W. H., *Accountability in pupil personnel services: A process guide for the development of objectives*, California Personnel and Guidance Association, Fullerton, California 1971.
- MEICHENBAUM, D., *Cognitive behavior modification: An integrative approach*, Plenum, Nueva York 1977.
- NEISSER, U., *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*, Freeman, San Francisco 1976.
- OTTO, W. y SMITH, R. J., *Corrective and Remedial Teaching*, Houghton Mifflin Company, Boston 1980.
- PASQUASY, R., «Prêt pour l'école? Les apprentissages scolaires. Les premières inadaptations et leur dépiage», *Bulletin de Psychologie scolaire et d'Oriantation* 3, 1969.
- PINSENT, A., *The principles of teaching-method. With special reference to Secondary Education*, G. G. Harrap, Londres 1969.
- POPHAM, W. H. y BAKER, E. L., *Systematic instruction*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey 1970.
- RODRÍGUEZ, M. L., «Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores», Ponencia al panel alternativo, *La formación de orientadores. I Congreso de Orientación Escolar y Profesional. La orientación ante la reforma de las enseñanzas medias*, Dirección General de Enseñanzas Medias e INEM, Madrid 1984.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Didáctica general. I Objetivos y Evaluación*, Cincel-Kapelusz, Madrid 1980.
- SKINNER, B. F., *Science and human behavior*, McMillan, Nueva York 1953.
- SMITH, F., *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*, Rinehart and Winston, Holt, Nueva York 1975.
- TRAVERS, R. M. W., *Essentials of learning*, McMillan, Nueva York, 1977.
- WORELL, J. y NELSON, C. M., *Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos*, Anaya, Madrid 1982.