

Adaptaciones metodológicas aplicables en el aula ordinaria

Convertir el fundamento del bloque 2 en decisiones concretas que sobrevivan a veinticinco alumnos, seis sesiones diarias y ningún recurso adicional.

- 1 Organización del espacio, el entorno y el tiempo de la sesión
- 2 Formulación de instrucciones y presentación de las tareas
- 3 Gestión de la conducta: contingencias eficaces y medidas contraproducentes
- 4 Enseñanza de estrategias de organización: agenda, material, tareas y estudio
- 5 Variaciones por etapa educativa y por materia

3.1. Organización del espacio, el entorno y el tiempo de la sesión

Cómo se organizan el sitio, el entorno y el tiempo de la sesión.

Tercera hora del lunes. El alumno del registro del epígrafe 1.3 está junto a la ventana, al lado de su mejor amigo, con el estuche abierto y tres rotuladores fuera. La sesión son cincuenta y cinco minutos de lo mismo, y a los doce ya se ha levantado dos veces. Nada de eso lo decidió orientación, ni la familia, ni un informe: lo decidiste tú en septiembre, y cada una de esas decisiones cuesta un tiempo distinto. Por eso eliges dos o tres, y no quince.

3.1.1. Lo que decides sin pedir permiso a nadie

Todo lo que sigue actúa sobre los antecedentes: lo que hay antes de la conducta, no lo que viene después. Gaastra, Groen, Tucha y Tucha (2016) revisaron 24 estudios intrasujeto y 76 de caso único sobre intervenciones de aula en alumnado con síntomas de TDAH y las ordenaron en tres familias —antecedentes, consecuencias y autorregulación—, con efectos mayores en aulas ordinarias. Las consecuencias son del epígrafe 3.3; los antecedentes no requieren informe, ni acuerdo de equipo, ni recurso adicional, y son el terreno de los manuales de referencia sobre intervención escolar en el TDAH (Pfiffner y DuPaul, 2015; DuPaul y Stoner, 2014). La única frase de la ley dirigida a los centros, el artículo 72.3 que localizó el epígrafe 1.4, obliga a realizarlas.

NORMATIVA · REAL DECRETO 157/2022, DE 1 DE MARZO (BOE NÚM. 52, DE 2 DE MARZO DE 2022), ARTÍCULO 16.3

«Las administraciones educativas impulsarán que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos, y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado». Es el texto de Primaria; para la ESO, el artículo 19.3 del Real Decreto 217/2022 prevé «adaptaciones curriculares y organizativas». Ninguno nombra el TDAH, y ninguno hace falta para mover una mesa.

El criterio de elección es el del epígrafe 2.1: cada medida pone fuera lo que dentro no se sostiene.

3.1.2. El sitio: junto a quién, más que en qué fila

«Siéntalo delante» es la adaptación más repetida y la menos razonada. La primera fila sirve si lo que compite con tu voz está detrás, no si está al lado: lo que sustituye una función es la distancia a lo que dispara la respuesta que no se frena —el amigo, la ventana, la puerta.

Tres preguntas deciden el sitio. Qué tiene en su campo visual cuando te mira: si para verte pasa por la ventana, cambia el ángulo, no la fila. Quién tiene a menos de un metro: no el más tranquilo, que acabará de vigilante, sino uno que trabaja solo y no responde a la provocación. Y si está en tu recorrido natural: el apoyo que vas a dar es pasar, mirar la hoja y seguir. Se decide en una tarde; lo que cuesta es explicarlo al grupo, sin nombrar a nadie: los sitios cambian por trabajo, no por castigo.

3.1.3. El entorno: lo que hay encima de la mesa y en la pared

Si la primera respuesta no se frena, todo lo que está al alcance de la mano es una respuesta posible. La regla es sencilla y difícil de sostener: encima de la mesa, lo que se usa en ese tramo y nada más. No es una norma de orden: es retirar lo que compite contigo, la adaptación de la inhibición en el mapa del epígrafe 2.1. En la pared va lo que sostiene la memoria de trabajo desde fuera: la instrucción del tramo, el reloj, la secuencia de la sesión. Lo que no sostiene nada compite con lo que sí. Cuesta una hora de preparación, una vez, y treinta segundos al empezar cada sesión: la medida más barata del epígrafe y la que más se abandona en noviembre.

3.1.4. El tiempo: cincuenta y cinco minutos en tramos

Una sesión de una sola exigencia sostenida es la que peor resiste un alumno que no regula dónde se queda la atención. La medida es trocear: tres o cuatro tramos de doce a quince minutos, cada uno con un cambio de exigencia y no solo de contenido. Dos fichas seguidas son un tramo de treinta minutos, aunque la segunda sea de otro tema.

Cada tramo tiene tres cosas visibles: cuánto dura, qué se entrega al final y en qué punto se está. El reloj a la vista sustituye a la gestión del tiempo; la secuencia escrita en la pizarra —cuatro líneas, se tachan al acabar— sustituye a la planificación. Cómo se redacta la instrucción y cómo se presenta la ficha es del epígrafe 3.2; aquí decides la arquitectura de la hora. Rehacer una sesión ya preparada cuesta unos cuarenta minutos y es la que más información devuelve: al final de la semana sabes en qué tramos se sostuvo y en cuáles no, que es lo que pide el epígrafe 4.2.

CASO DE AULA · 2.º ESO, MATEMÁTICAS

Sesión de ecuaciones. Antes: veinte minutos de explicación, treinta de ejercicios, cinco de corrección; el alumno arranca a los ocho minutos de los ejercicios y se levanta cuatro veces. Después: ocho de explicación de un caso; doce de resolver dos ecuaciones en pareja; ocho del segundo caso; doce de resolver dos más; diez de corrección en la pizarra, con el encargo de repartir las hojas. No cambia el contenido ni el número de ecuaciones.

3.1.5. Las transiciones y el movimiento

Las transiciones son donde se rompe casi todo, por la razón que dio el epígrafe 2.1: cambiar de regla cuando la situación cambia es la flexibilidad, y esa función no se produce sola. Una sesión troceada tiene más transiciones, no menos. Se gestionan con tres cosas: un aviso antes, no en el momento —«en dos minutos recogemos»—; una señal fija para el cambio, que no sea tu voz por encima del ruido; y el primer paso del tramo siguiente, dicho antes de que termine el anterior: no «ahora los ejercicios», sino «abre por la página cuarenta y dos y escribe la fecha».

El movimiento merece un criterio, porque las dos respuestas habituales fallan. Reprimirlo —«siéntate» siete veces por sesión— gasta tu atención y la del grupo, y no hay respaldo para esperar que desaparezca: el metaanálisis que sostiene el epígrafe 2.5 (Yegencik, Bell y Deniz, 2025) no encuentra efecto significativo de las intervenciones de aula sobre la hiperactividad y la impulsividad ($d = -0,09$). Tolerarlo sin más convierte cada levantamiento en una negociación. La tercera vía es canalizarlo: encargos que exigen levantarse y tienen un fin —repartir, borrar, llevar un recado—, colocados donde el registro dice que se levanta; y salidas pautadas, acordadas con él en privado, con una señal que el grupo no conoce. No es tolerar: es decidir tú el cuándo y el dónde.

3.1.6. Qué cuesta cada medida, y por qué eliges dos o tres

La figura reúne las cuatro decisiones con su coste en preparación y en tiempo de clase; esas estimaciones son de este manual, no datos de ningún estudio, y sirven para comparar. Quince medidas a la vez no se sostienen tres semanas; dos o tres, elegidas por la función que sustituyen y por lo que cuestan, sí, y se pueden medir.

Sitio, entorno, tiempo y movimiento: lo que decides tú

Antecedentes: lo que decides sin informe ni permiso

El sitio

- Junto a quién, más que en qué fila
- Qué hay en su campo visual cuando te mira
- Dentro de tu recorrido natural
- Coste: una tarde, cero tiempo de clase

El entorno

- Encima de la mesa, solo lo del tramo
- En la pared, lo que sostiene la memoria
- Retirar lo que no sostiene nada
- Coste: una hora una vez, treinta segundos por sesión

El tiempo

- Tres o cuatro tramos de doce a quince minutos
- Cambio de exigencia, no solo de contenido
- Duración, entrega y punto visibles
- Coste: cuarenta minutos por sesión rehecha

Transiciones y movimiento

- Aviso antes, señal fija, primer paso dicho
- Ni reprimir ni tolerar: canalizar
- Encargos y salidas pautadas en privado
- Coste: una conversación de diez minutos

Fuente: elaboración propia a partir de Gaastra, Groen, Tucha y Tucha (2016), Pfiffner y DuPaul (2015) y DuPaul y Stoner (2014). Las estimaciones de coste son de este manual, no de los estudios citados.

FIGURA 3.1

Hay un dato para el claustro y para la familia que pregunta si «todo esto» es para uno solo: Gaastra y colaboradores (2016) encontraron que las intervenciones de aula beneficiaron también la conducta y los resultados académicos de los compañeros. Una sesión troceada, una secuencia visible y una transición anunciada no son una adaptación para un alumno: son la misma sesión, mejor organizada. Llevarlo al diseño de toda la sesión es el marco DUA, del curso 06.

Aplicación práctica

1. **Rediseña el plano.** Dibuja el plano actual de tu aula con el sitio de tu alumno y responde por escrito a las tres preguntas del apartado 3.1.2; después dibuja el plano nuevo, cambiando al menor número de personas posible, y anota qué función del epígrafe 2.1 sustituye cada cambio: **lo haces solo**. Añade la frase con la que explicarás el cambio al grupo. Guárdalo como **plano-de-aula.md**. **Una hora y media.**
2. **Trocea una sesión real.** Coge una sesión de cincuenta y cinco minutos que vayas a dar esta semana y reescríbela en tramos de doce a quince minutos con cambio de exigencia, con la duración, la entrega y el primer paso de cada uno, la señal de transición y un encargo de movimiento situado donde tu registro dice que se levanta: **lo haces solo**. Dala, y anota debajo en qué tramo se sostuvo y en cuál no. Guárdalo como **horario-de-sesion.md**. **Dos horas.**
3. **Elige dos o tres medidas con su coste.** Haz una hoja con las medidas del epígrafe en filas y cuatro columnas: qué función sustituye en tu alumno, según **conductas-por-funcion.md**; coste de preparación; coste por sesión; y qué observarás en dos semanas para saber si sirve.

Marca las que eliges y escribe en tres líneas por qué esas y no las demás: **lo haces solo**. Es la primera página del plan del bloque 4. Guárdalo como [medidas-elegidas.md](#). **Una hora y media.**

3.2. Formulación de instrucciones y presentación de las tareas

Cómo se dan las instrucciones y se presentan las tareas para que se empiecen y se terminen.

«Abrid por la cuarenta y dos, el tres, solo los pares, y cuando acabéis el cuatro», dices mientras repartes las fichas. Tres minutos después él pregunta qué hay que hacer; a los veinte, tiene el primer ítem y un dibujo en el margen. El registro del epígrafe 1.3 dice algo más preciso que «no trabaja»: no arranca, y lo que arranca no se cierra. El 2.1 explicó por qué: la memoria de trabajo, la planificación y el tiempo trabajan por dentro y sin apoyo. Este epígrafe da el procedimiento para sacarlos fuera: cómo se da una instrucción, cómo se presenta el trabajo y cómo se pide menos sin bajar el nivel, por escrito.

3.2.1. Dónde se pierde el trabajo

Las sesiones no se pierden por el medio: se pierden en los extremos. En el arranque, la instrucción llega mezclada con el ruido del reparto, trae cuatro datos y se evapora antes de llegar a la página. En el cierre, una ficha de veinte ítems iguales no tiene ningún punto en el que terminar, y el tiempo que queda no se ve.

Es el terreno de los dos manuales de referencia sobre intervención escolar en el TDAH (DuPaul y Stoner, 2014; Pfiffner y DuPaul, 2015). La distinción que ordena el bloque separa lo que ocurre antes de la conducta de lo que ocurre después: este epígrafe es el antes —la instrucción y el formato del trabajo son antecedentes que controlas sin informe, sin recurso y sin permiso—; el después es del epígrafe 3.3.

3.2.2. El procedimiento de instrucción

Capta antes de hablar. La instrucción que se da mientras se reparte o mientras la mitad busca el estuche no existe para él. Primero el silencio; después el nombre, una señal acordada o la proximidad, y solo cuando tienes los ojos, la frase. Diez segundos que ahorran la repetición de los tres minutos.

Una instrucción, una acción. «Página cuarenta y dos» es una instrucción. «Página cuarenta y dos, el tres, solo los pares, y luego el cuatro» son cuatro, y la memoria de trabajo del epígrafe 2.1 suelta las tres últimas. Se da una, se espera a que se cumpla y se da la siguiente. La secuencia entera se escribe en la pizarra y se deja: lo que no se sostiene dentro se lee fuera.

Comprueba sin preguntar «¿lo has entendido?». A esa pregunta todo el grupo contesta que sí, y él el primero, porque es lo que cierra la conversación. La comprobación que sirve exige una conducta: que lo diga con sus palabras, que señale por dónde empieza o que haga el primer ítem contigo delante. Lo tercero es lo mejor: cuando te vas, el arranque ya ha ocurrido.

3.2.3. Cómo se presenta el trabajo

Trocea con hitos. Veinte ítems iguales son una llanura sin referencias. La misma ficha en cuatro bloques de cinco, con una marca al final de cada uno —«cuando llegues aquí, me lo enseñas»—, tiene cuatro puntos de llegada y cuatro ocasiones de decirle algo antes de que se pierda. Ese hito es donde el epígrafe 3.3 colocará el refuerzo.

Haz visible el tiempo. Para él, «cinco minutos» y «media hora» miden lo mismo. Un reloj a la vista, la hora de cambio escrita en la pizarra y un aviso a mitad de tramo convierten el tiempo en algo que se ve.

Cuida el formato. Menos ítems por página, más espacio entre ellos y una consigna por bloque, no una al principio para todo el folio. Si el trabajo es largo, se entrega por partes: la segunda hoja no existe hasta que la primera está hecha.

Cierra y anota. El final tiene que ser tan visible como el principio: qué se entrega y qué se hace después. Y en tu hoja, una marca: arrancó solo o no, terminó o no. Es el dato que el epígrafe 4.2 convierte en los porcentajes de trabajos iniciados y terminados.



FIGURA 3.2

3.2.4. Dos versiones equivalentes, y que elija

Hay una medida que cuesta poco y tiene un respaldo modesto: ofrecer dos trabajos equivalentes y dejar que el alumno elija. Dunlap y otros (1994) la estudiaron en tres alumnos de Primaria con problemas emocionales y de conducta: dos recibieron menús de trabajos alineados con sus objetivos de lengua y ortografía, con más implicación y menos disrupción; en el tercero, la elección superó a la línea base y a una condición con los mismos trabajos asignados sin elegir. La cautela es obligatoria: son tres casos y no era un ensayo con TDAH. Lo que se puede decir es que, en esos casos, elegir redujo la disrupción.

Equivalente quiere decir el mismo criterio de evaluación, la misma operación y el mismo nivel de exigencia; cambia el soporte, el orden, el tema del enunciado o el formato de la respuesta. Diez problemas de dos pasos con datos de una excursión o diez con datos de una tienda. No una versión difícil y otra fácil: eso no es elección, es rebaja, y él lo sabe antes que tú.

3.2.5. Reducir la cantidad no es rebajar el nivel

Si el criterio de evaluación es resolver problemas de dos operaciones, veinte problemas lo evalúan igual que diez: los diez restantes son repetición del mismo tipo. Reducir esa repetición no toca el criterio ni el nivel; retira la parte del trabajo cuyo único efecto, en este alumno, era que no se terminara. Rebajar el nivel es otra cosa: pedir problemas de una operación cuando el criterio dice dos. Eso es modificar el currículo, y no lo decides tú.

«Para lograr este objetivo, se podrán realizar adaptaciones curriculares y organizativas con el fin de que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. [...] Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.»

Es la base estatal en Secundaria, para todo el alumnado del artículo 71; en Primaria, el artículo 16.6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, manda establecer «las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado». El propio Real Decreto 217/2022 reserva en su artículo 20.3 las adaptaciones «que se aparten significativamente» del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales: esa frontera es del epígrafe 4.1. La capa autonómica a veces lo dice desde el otro lado, con la fórmula de Castilla-La Mancha que recoge el apartado 4.1.4; la tuya es el decreto de inclusión que localizaste en el epígrafe 1.4.

Se justifica por escrito en cinco líneas, en el documento que tu comunidad prevea para estas medidas. Primera: qué se reduce, con número, «de veinte problemas a diez». Segunda: qué criterio de evaluación se mantiene, copiado literal de la programación. Tercera: en qué dato del registro se apoya, «terminó dos de nueve fichas de más de quince ítems en la línea base». Cuarta: cómo se calificará, con el mismo instrumento y la misma escala que el grupo. Quinta: cuándo se revisa, a las seis semanas. Fecha, firma, copia a orientación. Cómo se construye el instrumento es del curso 07; la taxonomía de adaptaciones de acceso frente a las de contenido, del 12.

ATENCIÓN · LA REDUCCIÓN QUE SE CONVIERTE EN REBAJA

El riesgo no está en el papel, está en el mes siguiente: los diez problemas pasan a ser los cinco «más fáciles», la ficha corta pierde el ítem de dos pasos y en junio nadie sabe cuándo dejó de evaluarse el criterio. Es la rebaja encubierta del epígrafe 4.5, y la defensa es la segunda línea de la justificación: el criterio literal, delante, cada vez.

Aplicación práctica

1. **Reescribe las instrucciones de una sesión.** Antes de la próxima sesión con el alumno que registras, apunta cada instrucción tal como la dirías y reescríbela en formato una instrucción-una acción, con cuál va a la pizarra y qué conducta de comprobación pedirás: **lo haces solo**. Después, anota qué pasó en los tres primeros minutos. Guárdalo como [instrucciones-reescritas.md](#). **Una hora y media.**
2. **Rediseña una ficha en dos versiones equivalentes.** Coge una ficha que ya usas y que él no termina y rehazla con bloques de cinco ítems, un hito al final de cada bloque y una consigna por bloque: **lo haces solo**. Haz una segunda versión con el mismo criterio de evaluación y distinto soporte o tema, y escribe en tres líneas por qué son equivalentes. Guárdalo como [ficha-en-dos-versiones.md](#). **Dos horas.**
3. **Escribe la justificación de una reducción de cantidad.** Elige un trabajo de repetición del mismo tipo que puedas acortar y redacta las cinco líneas del apartado 3.2.5 con el criterio literal de tu programación y el dato de tu registro: **lo haces solo**. Aplícalo una semana y anota cada día si arrancó solo y si terminó. Guárdalo como [justificacion-reduccion-cantidad.md](#). **Dos horas.**

3.3. Gestión de la conducta: contingencias eficaces y medidas contraproducentes



Qué haces con la conducta: qué contingencias funcionan y qué castigos son contraproducentes.

Marcos se levanta por séptima vez, le llamas por su nombre delante de todos, se sienta, y a los cuatro minutos vuelve a estar de pie. A la tercera lo mandas al pasillo. La clase respira, tú también, y el jueves ocurre lo mismo. Este epígrafe entra en la parte del trabajo que menos formación recibe: qué haces después. Vas a leer la columna de consecuencias de tu registro ABC del epígrafe 1.3, a montar un sistema de contingencias con los componentes escritos y a ver por qué las tres respuestas más habituales del centro empeoran lo que corrigen.

3.3.1. La columna que casi nadie lee de su propio registro

En el registro ABC apuntaste qué pasó antes, qué hizo el alumno y qué pasó después. La tercera columna es la que te retrata a ti: en el caso de 5.º de Lengua del epígrafe 1.3, los seis episodios acababan igual, y esa consecuencia estable la ponía la maestra.

Una contingencia es eso: la relación entre lo que el alumno hace y lo que ocurre después. Los manuales de análisis de conducta aplicado del epígrafe 1.3 (Cooper, Heron y Heward, 2020; Alberto, Troutman y Axe, 2022) parten de que una conducta que se repite se mantiene por algo, y ese algo suele estar en tu columna: escapar de una instrucción, o conseguir tu voz y veinticuatro miradas. Anota qué parece conseguir: no es un diagnóstico, sino una hipótesis que comprobarás cambiando tu respuesta y contando.

3.3.2. Por qué el refuerzo tiene que ser inmediato, frecuente y específico

La revisión de referencia sobre sensibilidad al refuerzo en el TDAH es la de Luman, Oosterlaan y Sergeant (2005); la formulación teórica más citada es la de Sagvolden y colaboradores (2005), que propone que en este alumnado el refuerzo pierde eficacia más deprisa con la demora. Es una teoría dopaminérgica —el epígrafe 2.2 advirtió de lo que se pierde al explicar el origen así— y aquí vale por su consecuencia práctica: lo que llega el viernes no se conecta con nada del martes.

Frecuente, porque una conducta nueva no se sostiene con un elogio por sesión. Y específico: «muy bien» no dice qué ha hecho bien; «has empezado la ficha antes de que terminara de repartir» sí. Lo difícil no es el coste, sino fijarte cuando ocurre lo que quieres ver.

3.3.3. La economía de fichas: seis componentes por escrito antes de empezar

La obra de referencia es la revisión de Kazdin (1977), clásica y no evidencia reciente. Lo reciente es la revisión de procedimientos de Ivy y colaboradores (2017): de 96 artículos publicados entre 2000 y 2015, solo el 19 % describía de forma completa y replicable todos los componentes. Esa cifra no mide eficacia; mide lo que falla cuando se monta de oídas.

Los seis se escriben antes de arrancar: la conducta objetivo, una o dos, en la forma observable del epígrafe 1.3; la ficha, que solo funciona si se canjea; los reforzadores de respaldo; y tres programas encadenados: entrega, canje y retirada. Y una frontera: esto no es gamificación. No hay narrativa ni niveles; hay una consecuencia contingente a una conducta. Las mecánicas de juego son del curso 09.

3.3.4. Cómo se retira, y por qué se decide el primer día

No hay estudio localizado que aísle cómo retirar una economía de fichas sin recaída: lo que sigue se razona desde el mecanismo. El error habitual es retirarla de golpe al mejorar la conducta: el fracaso parece del sistema cuando es de la salida. Tres movimientos a la vez: espaciar la entrega, de una ficha cada vez a una de cada dos y después a una por sesión; subir el precio del canje; y

acompañar cada ficha con el refuerzo social del apartado 3.3.2, para que al desaparecer quede tu frase. El recuento sigue durante la retirada; si la conducta sube, se vuelve un paso atrás, no al inicio.

ATENCIÓN · EL SISTEMA QUE SE MANTIENE CON TU HUMOR

Se monta una economía de fichas con todo pensado, y a las tres semanas la ficha se entrega cuando te acuerdas, se retira cuando te enfadas y se canjea cuando hay tiempo. Eso no es un sistema de contingencias: es un estado de ánimo con pegatinas. Si no puedes decir por escrito cuándo se gana, cuándo se pierde y cuándo se cambia, no lo tienes montado.

3.3.5. La tarjeta diaria de conducta

Es la herramienta escolar con más recorrido empírico en este terreno. El manual de referencia es el de Volpe y Fabiano (2013): tres o cuatro objetivos observables por sesión, una escala sencilla que rellena el docente y una recompensa que entrega la familia en casa ese mismo día. Esa recompensa va en el diseño del instrumento con evidencia, sin que haya estudio que aísle el componente; acordarla con la familia es asunto del epígrafe 4.3.

Qué mueve y qué no lo dice el ensayo aleatorizado de Fabiano y colaboradores (2010), que asignó al azar a treinta y tres alumnos de Primaria con TDAH y plan educativo individualizado a la tarjeta diaria y los comparó con treinta de control: según la revisión del What Works Clearinghouse, que analiza sesenta de ellos —treinta y dos y veintiocho—, mejoró la productividad académica, los síntomas de oposicionismo y conducta y las infracciones de las normas de aula, con efecto indeterminado en lectura y matemáticas y sin significación en los síntomas de TDAH. El metaanálisis de caso único de Pyle y Fabiano (2017), con 14 artículos y 40 casos, encuentra mejora general; el de diseños de grupo de Iznardo y colaboradores (2020), con 7 estudios y 272 participantes, da un efecto pequeño-moderado en los síntomas valorados por el profesorado ($g = 0,36$) y grande en observación directa ($g = 1,05$), con heterogeneidad muy alta en esa segunda. Pásale el filtro del epígrafe 2.5: quien observa en directo ve más cambio que quien rellena la escala. Espera más trabajo terminado y menos episodios, no una nota que cambie.

Contingencias que sirven y castigos que se vuelven en contra

	Contingencias que sirven	Castigos que se vuelven en contra
Qué hace con la conducta	Refuerza la conducta que quieres ver	Le da justo lo que la conducta buscaba
Cuándo llega	En segundos, mientras ocurre	Horas después, ya desconectado
Qué aprende el alumno	Qué conducta suya funciona	Que levantarse sirve para escapar o para llamar la atención
Qué respaldo tiene	Tarjeta diaria: mejora productividad y conducta observada; no la nota	Sin cifras de daño verificadas; la AAP se opone al uso rutinario de la exclusión
Cómo se ve en el aula	Elogio específico, economía de fichas, tarjeta diaria	Expulsión del aula, retirada del recreo, amonestación en público

Fuente: elaboración propia a partir de Ivy y otros (2017), Volpe y Fabiano (2013), Fabiano y otros (2010), Pyle y Fabiano (2017), Iznardo y otros (2020), AAP (2013) y O'Leary y otros (1970).

FIGURA 3.3

3.3.6. Los tres castigos que empeoran lo que quieren corregir

La figura pone junto a las tres contingencias las tres respuestas más frecuentes del centro. Ninguna tiene cifras de daño verificadas para este alumnado, y este manual no las inventa: lo que sigue se argumenta desde el mecanismo y desde la posición de una sociedad científica.

Expulsar del aula. Si la conducta sirve para escapar de la tarea, el pasillo es el mejor refuerzo que puedes darle. La Academia Americana de Pediatría (2013) sostiene en su declaración sobre suspensión y expulsión que sus consecuencias «are of such severity» que su aplicación «require periodic review»; se opone al uso rutinario, lo reserva al caso por caso y propone el apoyo conductual positivo de centro. Es una posición estadounidense y científica, no una norma: aquí la figura equivalente es la suspensión del derecho de asistencia de las normas de convivencia. No se confunde con el *time-out* breve y no excluyente, que tiene literatura propia (Corralejo y otros, 2018).

Retirar el recreo. No hay fuente empírica localizada, y se dice así. El razonamiento es el del epígrafe 3.1: el recreo es la única ventana del día sin exigencia de quietud, y quitarlo devuelve al alumno al aula con más de lo que tenía.

Amonestar en público. Si lo que mantiene la conducta es tu atención delante del grupo, la reprimenda en voz alta es esa atención con volumen. El estudio clásico de O'Leary y colaboradores (1970) sobre reprimendas en voz alta y en voz baja se cita, sin cifras, para preferir la corrección privada. La alternativa: acercarte, decir en voz baja qué toca y reforzar en público lo que sí ocurre.

CASO DE AULA · 5.º DE PRIMARIA, LENGUA

La maestra de Marcos releyó sus seis episodios ABC: cinco empezaban tras una instrucción escrita larga y los seis terminaban con su nombre en voz alta. Hipótesis: escapar de la tarea y obtener atención. Dio la instrucción en dos pasos con el procedimiento del epígrafe 3.2 y montó una tarjeta con dos objetivos, «empiezo en tres minutos» y «me levanto como máximo dos veces». En la quinta semana la media pasó de siete a tres levantamientos por sesión. Su nota de Lengua no cambió, y no era lo que se medía.

Aplicación práctica

1. **Lee la columna de consecuencias de tu registro.** Coge los seis episodios ABC del epígrafe 1.3 y escribe, para cada uno, qué consiguió el alumno y qué hiciste tú justo después: **lo haces solo**. Debajo, tu hipótesis en una línea y qué respuesta tuya vas a sustituir y por cuál. Guárdalo como [consecuencias-que-mantienen.md](#). **Una hora y media.**
2. **Escribe los seis componentes de tu sistema.** Elige economía de fichas o tarjeta diaria para ese alumno y redacta conducta objetivo, ficha o escala, reforzador de respaldo, frecuencia de entrega, momento de canje y plan de retirada: **lo haces solo**. Si es tarjeta, deja escrita la parte que acordarás con la familia. Guárdalo como [sistema-de-contingencias.md](#). **Dos horas y media.**
3. **Ponlo en marcha dos semanas y cuenta.** Aplica el sistema con el recuento de frecuencia diario del epígrafe 1.3, y anota cada vez que recurras a la expulsión, al recreo o a la corrección en público, con qué pasó después: **lo haces solo**. Cierra con una decisión de una línea: se mantiene, se ajusta o se retira. Guárdalo como [dos-semanas-de-contingencias.md](#). **Dos horas.**

3.4. Enseñanza de estrategias de organización: agenda, material, tareas y estudio



Cómo se le enseña a organizarse: agenda, material, deberes y estudio.

Segundo de ESO, evaluación de diciembre. Un alumno suspende cuatro materias y en las cuatro el comentario es el mismo: no entrega. En clase entiende. Pero la agenda tiene tres líneas desde octubre, el cuaderno de Matemáticas se quedó en casa dos semanas, estudió el tema cuatro cuando el examen era del cinco y el trabajo de Lengua existe, hecho, en una carpeta que no llegó al instituto. Nada de eso es comprensión. Todo es lo mismo: no se organiza, y nadie le ha enseñado porque se da por hecho que viene solo. Este epígrafe ordena quién enseña qué, y avisa de lo que un programa de organización consigue y de lo que no.

3.4.1. La habilidad que se da por adquirida

En el epígrafe 2.1 viste de dónde sale el criterio: la planificación que no se sostiene dentro se pone fuera. La agenda, la lista de la mochila y el calendario de exámenes son eso: planificación puesta fuera. El error es tratarlas como hábitos que ya debería tener y no como una destreza que se enseña, con procedimiento, con comprobación y durante meses.

La investigación lo sostiene en las dos etapas. Abikoff y otros (2013) repartieron al azar a 158 niños de 3.º a 5.º de Primaria con TDAH y dificultades de organización entre entrenamiento en habilidades de organización, un programa de padres y profesorado, y lista de espera. El entrenamiento superó a la lista de espera en la organización que valoraban los padres, con un tamaño del efecto de 2,77; el 60 % de quienes recibieron alguno de los dos programas dejó de cumplir los criterios de inclusión, frente al 3 % de los controles, y los efectos se mantenían al curso siguiente. La organización se enseña también en Primaria. Y la clasificación de la Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, que remite a Evans, Owens y Bunford (2014), sitúa el entrenamiento en organización en su nivel más alto de evidencia, junto a las intervenciones conductuales del epígrafe 3.3.

3.4.2. Lo que enseña el programa con más respaldo

El programa de organización con más recorrido en ensayos escolares es HOPS, siglas de *Homework, Organization, and Planning Skills*, evaluado por Langberg, Epstein, Becker, Girio-Herrera y Vaughn (2012) y después en un ensayo aleatorizado mayor (Langberg y otros, 2018): 280 alumnos de Secundaria inferior con TDAH repartidos entre HOPS, una intervención breve alternativa y lista de espera, con medidas antes, después y a los seis meses. El otro programa para adolescentes, el Challenging Horizons Program (Evans y otros, 2016), solo se nombra.

Los resultados de 2018 son la lección de este epígrafe. En problemas con los deberes según los padres, HOPS frente a lista de espera obtuvo tamaños del efecto entre 0,79 y 1,27; en organización y planificación, entre 0,79 y 1,14. Son efectos grandes, y con un evaluador que sabe qué recibió su hijo, como el epígrafe 2.5 enseña a leer. Y en la nota media las diferencias no fueron significativas. El programa que más mejora la organización que ven las familias no movió la calificación.

ATENCIÓN · PROMETER LA NOTA

Presentar la agenda, la rutina de mochila o el plan de estudio a una familia como el camino para aprobar. El ensayo con más respaldo dice otra cosa: mejora mucho lo que se ve en casa y no mueve la nota en su plazo. Lo que sí puedes decir es qué vas a medir —entregas, material traído, agenda rellena— y en cuántas semanas lo revisarás, como enseña el epígrafe 4.2.

No es una mala noticia: el objetivo de la rutina es la rutina. Decirlo de antemano evita que a las seis semanas alguien la dé por fracasada porque el boletín no cambió.

3.4.3. Cuatro niveles, porque una agenda con un solo profesor no existe

En Primaria el alumno tiene uno o dos referentes; en Secundaria, ocho. Si tres dictan los deberes al sonar el timbre, dos los suben a la plataforma sin decirlo y uno los escribe en la pizarra, la agenda no funciona por bien que el alumno lo intente. Por eso la respuesta se ordena por niveles, y ninguno sustituye a otro.

Quién sostiene qué para que la agenda funcione

Equipo docente: lo que nadie acuerda solo

Momento fijo de la sesión para dictar los deberes

Un único sitio donde se escriben

Plazo mínimo común a todas las materias

Quien ejerce la tutoría: enseña y comprueba

Enseña cada rutina paso a paso

Marca la agenda a diario las primeras semanas

Único interlocutor de la familia en organización

Familia: lo que se puede pedir en casa

Sitio fijo para la mochila

Revisión de la agenda con firma a hora fija

No hacer los deberes por él

Alumno: lo que hace solo una vez enseñado

Rellena la agenda en el momento fijo

Prepara la mochila con la lista del día

Entrega donde y cuando se acordó

Fuente: elaboración propia a partir de Langberg y otros (2018) y Abikoff y otros (2013).

FIGURA 3.4

Al alumno le corresponde lo que puede hacer solo una vez enseñado: rellenar la agenda en el momento fijo, preparar la mochila con una lista, entregar donde y cuando se acordó. A quien ejerce la tutoría, enseñar cada rutina paso a paso, comprobarla con una marca las primeras semanas y ser el único interlocutor de la familia sobre organización. A la familia se le pide lo que no exige conocimientos ni tiempo del que no dispone: un sitio fijo para la mochila, una revisión de la agenda con firma a una hora fija y no hacer los deberes por él. Y al equipo docente, lo que nadie puede acordar solo: en qué momento de la sesión se dictan los deberes, dónde se escriben y qué plazo mínimo se da. Sin ese acuerdo, lo demás es voluntarismo.

3.4.4. Rutinas verificables: agenda, mochila y entrega

Una rutina es verificable cuando deja una huella que alguien comprueba. La agenda se rellena en los dos últimos minutos de la sesión, con el deber escrito en la pizarra siempre en el mismo formato: materia, qué, para cuándo. Quien ejerce la tutoría la revisa y pone una marca al final del

día las primeras semanas; después, un día a la semana sin avisar. Que sea de papel o esté en la plataforma es secundario; que la escriba el alumno no lo es: copiar el deber es el ensayo de la planificación.

La mochila se prepara la tarde anterior con una lista fija por días, pegada donde se deja, y se comprueba tachando. Lo que más se pierde se duplica: un segundo estuche queda en el aula. La entrega tiene sitio y momento —los primeros minutos y una bandeja—, para que no dependa de que el alumno se acuerde a mitad de clase. Lo no entregado se apunta como pendiente con nueva fecha, no como falta.

NORMATIVA · DECRETO 85/2018, DE 20 DE NOVIEMBRE, DE CASTILLA-LA MANCHA (DOCM NÚM. 229, DE 23 DE NOVIEMBRE DE 2018), ARTÍCULO 7.2 B), EN SU REDACCIÓN VIGENTE

Entre las medidas de aula figuran «las estrategias organizativas de aula empleadas por el profesorado que favorecen el aprendizaje, como son el trabajo por rincones, la co-enseñanza, la organización de contenidos por centros de interés, los bancos de actividades graduadas, uso de agendas o apoyos visuales, entre otras». Es una medida de aula, no individualizada: no exige informe. En las demás comunidades, la norma de inclusión equivalente (epígrafe 1.4).

3.4.5. Deberes y estudio: cantidad y plazo por etapa

Conviene saber lo que la síntesis de Cooper, Robinson y Patall (2006) dice y lo que no. Encontró una evidencia en general consistente de influencia positiva de los deberes sobre el rendimiento, más fuerte de 7.º a 12.º grado —de 1.º de ESO a 2.º de Bachillerato— que en Infantil y Primaria, y advirtió de que todos los estudios tenían defectos de diseño. No da minutos óptimos, y este manual tampoco.

Para este alumnado se traduce en tres criterios. En Primaria, donde esa relación es más débil, el deber sirve sobre todo para ensayar la rutina de apuntar, traer y entregar: poco volumen, formato idéntico cada semana y plazo de un día. En Secundaria, donde es mayor, el volumen se ajusta como enseña el epígrafe 3.2: menos repeticiones del mismo tipo sin tocar el criterio de evaluación. Y en todas las etapas, el deber nunca es lo que no terminó en clase: eso prolonga en casa la sesión que no pudo sostener.

El estudio se planifica hacia atrás y a la vista: fecha del examen en un calendario visible, qué entra confirmado por escrito por el profesor de la materia y el temario partido en sesiones cortas con fecha. Estudiar el tema equivocado, que abría este epígrafe, es un fallo de información. Las condiciones en que se aplica después la prueba son del epígrafe 4.1.

Aplicación práctica

1. **Diseña la rutina de agenda y mochila de un alumno concreto.** Escribe, para un alumno tuyo real, los tres procedimientos del apartado 3.4.4: momento de la sesión, formato de la pizarra, lista de la mochila por días y quién comprueba qué las primeras cuatro semanas: **lo haces solo**. Añade la frase que dirás a la familia sin prometer nota. Guárdalo como **rutina-agenda-mochila.md**. **Una hora y media.**
2. **Redacta el acuerdo del equipo docente.** Una página con los tres puntos del apartado 3.4.3 — momento de dictar, dónde se escribe, plazo mínimo— redactados para que los suscriban los profesores del grupo, y llévala a la siguiente reunión de equipo: **lo pides y esperas**. Apunta quién acepta, quién objeta y qué cambia en la versión final. Guárdalo como **acuerdo-equipo-organizacion.md**. **Dos horas.**
3. **Revisa los deberes de una semana.** Recoge los deberes que ese alumno recibió en cinco días lectivos —materia, cantidad, plazo, dónde se anunció— y contrasta cada uno con los criterios del apartado 3.4.5: **lo haces solo**. Marca los que eran trabajo no terminado en clase y los que se anunciaron sin escribirlos. Guárdalo como **deberes-una-semana.md**. **Una hora y media.**

3.5. Variaciones por etapa educativa y por materia

Qué cambia en cada etapa y en cada materia.

El mismo alumno pasa por cuatro aulas distintas y en cada una falla en un sitio nuevo. A los cuatro no aguantaba la asamblea; en cuarto no termina la ficha; en primero de ESO tiene ocho profesores y una agenda en blanco; en Bachillerato le sobran apuntes y le falta un plan. No falla en un sitio nuevo porque haya empeorado: falla porque cada etapa le ha retirado un apoyo que la anterior daba gratis, y nadie lo repuso.

3.5.1. La regla que sirve en las cuatro etapas

La CIE-11 advierte de que los síntomas varían según la estructura y las exigencias del contexto (epígrafe 1.2), y el epígrafe 2.1 dejó el criterio de cualquier adaptación: es un apoyo externo que sustituye a la función que falla. De ahí la regla: cada etapa retira un apoyo que la anterior daba gratis, y lo que se lee como empeoramiento suele ser ese apoyo que desapareció al cambiar de pasillo. La pregunta en cada tramo es la misma: qué ha retirado esta etapa y cómo lo devuelvo sin tocar el criterio de evaluación.

Los cuatro reales decretos de enseñanzas mínimas de 2022 tienen un artículo de atención a las diferencias individuales —el 13 del Real Decreto 95/2022, el 16 del 157/2022, el 19 del 217/2022 y el 25 del 243/2022—. Ninguno nombra el TDAH.

3.5.2. Infantil: la rutina, la anticipación y las manos

Es la etapa donde no se identifica a nadie (epígrafe 1.2). Lo que cambias es la rutina, no al niño: una secuencia visual del día a su altura, que se toca al pasar de un momento a otro; el aviso del cambio dos minutos antes, siempre con la misma señal; una asamblea corta con el movimiento dentro —repartir, recoger— en lugar de una larga con el movimiento prohibido; y material que se manipula donde otros ponen una ficha.

NORMATIVA · ARTÍCULO 13.2 DEL REAL DECRETO 95/2022, DE 1 DE FEBRERO

«La intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y las niñas e identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión de todo el alumnado.»

Adaptar la práctica es la pauta ordinaria de la etapa, no una medida especial; la detección temprana que encarga el mismo artículo es el circuito del epígrafe 1.5. Lo tuyo es anotar con fecha qué diferencias se mantienen después de cambiar la rutina.

3.5.3. Primaria: la escritura y el texto largo

En primero aparece la ficha, y con ella el vehículo de casi todo: escribir. Se retiran dos apoyos a la vez, la rutina única y la respuesta con las manos, y lo que cambias es la carga de escritura y el acceso al texto largo. Cuando lo que evalúas no es la escritura, no se copia el enunciado, se responde marcando o en voz alta y se pide menos repetición sin bajar el nivel, con la justificación escrita del epígrafe 3.2. El texto largo se trocea con una pregunta entre párrafos, y el propósito se dice antes de empezar. Lo ampara el mismo artículo 16.3 del Real Decreto 157/2022 que recoge el cuadro normativo del epígrafe 3.1.

Hay un tercer cambio que se suele dejar para la etapa siguiente: enseñar a organizarse. El ensayo de Abikoff y otros (2013), con 158 niños de tercero a quinto de Primaria, es el argumento del epígrafe 3.4 para no esperar a la ESO. Si la lectura o la escritura fallan por sí mismas y no por la atención, son del curso 12.

3.5.4. Secundaria: la etapa que interrumpe la mejora

Con 258 alumnos con TDAH y 112 controles del estudio MTA, Langberg y otros (2008) encontraron que los síntomas declinan con la edad en las tres dimensiones y que el paso a la Secundaria inferior coincide con una interrupción de ese declive en las valoraciones de los padres, con un patrón similar en las del profesorado para inatención e hiperactividad. La etapa no empeora el trastorno: interrumpe una mejora en marcha, justo cuando retira más apoyos de golpe.

Por eso en la ESO cambias tres cosas: la agenda y la entrega, que el epígrafe 3.4 organiza por niveles; las condiciones del examen, del epígrafe 4.1; y los ocho profesores, que tienen que coincidir en tres puntos —dónde se apunta la fecha, cómo se da la instrucción y por dónde se entrega—, porque una rutina que cambia ocho veces al día no es una rutina.

CASO DE AULA · 1.º DE ESO, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Un alumno que en sexto terminaba con un adulto al lado llega a octubre con cuatro entregas sin hacer, cada una pedida de otra forma. La junta acuerda tres líneas: la fecha se escribe en la agenda al principio de la clase; la instrucción se da en un paso y se comprueba con una pregunta concreta; y todo se entrega por una única vía. No hay medida individual: hay ocho adultos haciendo lo mismo.

3.5.5. Bachillerato y Formación Profesional: el volumen y el taller

La etapa pide lo que menos tiene este alumno: autonomía sobre un volumen grande y un horizonte largo. Es la etapa en la que los deberes pesan más en el rendimiento, con las cautelas que el apartado 3.4.5 pone a ese dato. Lo que cambias es el plan: el trabajo largo se convierte en fechas intermedias escritas y comprobadas —el diseño de la situación de aprendizaje es del curso 05 y el proyecto como formato largo, del curso 08; aquí solo se dice qué cambia para este alumnado— y el estudio, en un calendario de qué se estudia cada día, no solo de cuándo es el examen. La etapa retira la revisión, así que la revisión se pacta y se fecha. El artículo 25.2 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, prevé «las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo»; esas condiciones son del epígrafe 4.1. Lo propio de la Formación Profesional —el taller, el módulo, un alumnado adulto— es del curso 20.

Qué apoyo retira cada etapa y con qué lo sustituyes

Infantil	●	La etapa sostiene: rutina y adulto que anticipa Secuencia visual del día, aviso del cambio dos minutos antes y respuesta con las manos.
Primaria	●	Retira la rutina única y la respuesta con las manos Baja la carga de escritura cuando no evalúas escritura y trocea el texto largo.
Paso a la ESO	●	Interrumpe el declive de los síntomas Langberg y otros (2008): la transición interrumpe una mejora en marcha; no empeora el trastorno.
ESO	●	Retira el tutor de todas las horas y el aula fija Agenda y entrega por una única vía: ocho profesores haciendo lo mismo en tres puntos.
Bachillerato	●	Retira la revisión del adulto Fechas intermedias escritas y comprobadas, y calendario de qué se estudia cada día.

Fuente: elaboración propia a partir de los reales decretos 95/2022, 157/2022, 217/2022 y 243/2022, y de Langberg y otros (2008).

FIGURA 3.5

3.5.6. Lo que cambia en cada materia

Dentro de una misma etapa, cada materia tiene un punto donde este alumno se cae: donde más exige a la función con menos apoyo externo. En Lengua es la lectura sostenida: el texto de dos páginas se lee en tramos con una pregunta al final de cada uno. En Matemáticas, el problema de varios pasos, que carga la memoria de trabajo (epígrafe 2.1): los datos se subrayan, los pasos van en una plantilla fija y cada uno se comprueba antes del siguiente; se piden menos problemas iguales, no más fáciles. En Geografía e Historia, Biología o Filosofía, el examen de memoria de un solo día, cuya respuesta está en las condiciones de aplicación del epígrafe 4.1.

En Tecnología, el laboratorio y el taller el punto es la seguridad: la instrucción se da antes de que el material esté delante, un paso cada vez (epígrafe 3.2), con pareja fija. En Educación Física, el vestuario y el tiempo muerto, que el epígrafe 3.1 resuelve con encargos y pasos. Y en la lengua extranjera, la producción oral, la única materia que los reales decretos de 2022 nombran: el artículo 19.3 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, prevé «medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera» para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta dificultades en la comprensión y la expresión de esa lengua, y el 16.6 del Real Decreto 157/2022 dice lo equivalente en Primaria. El andamiaje lingüístico es del curso 18.

Aplicación práctica

1. **Escribe el mapa de apoyos retirados de tu etapa.** Para un alumno real, anota en dos columnas qué apoyo le daba la etapa anterior —rutina fija, un adulto que anticipa, un tutor que revisa, un aula única— y qué ha retirado la tuya: **lo haces solo**. Al lado de cada apoyo retirado, con qué lo sustituyes desde tu materia sin tocar el criterio de evaluación. Guárdalo como [apoyos-retirados-por-etapa.md](#). **Una hora y media.**
2. **Rediseña el punto crítico de tu materia.** Elige el punto del apartado 3.5.6 que corresponde a lo que das —el texto largo, el problema de varios pasos, la práctica de taller, el vestuario, la producción oral— y reescribe una sesión real de la próxima semana con el cambio aplicado: qué se dice antes, en cuántos tramos se parte y qué se comprueba entre tramos: **lo haces solo**. Anota qué has quitado y qué no se ha tocado. Guárdalo como [punto-critico-de-mi-materia.md](#). **Dos horas.**
3. **Ensaya la etapa siguiente antes de que llegue.** Para un alumno que cambia de etapa en junio, escribe las tres exigencias nuevas que le esperan —apuntar una fecha sin que nadie la revise, escuchar veinte minutos sentado, entregar por otra vía— y diseña cómo ensayas una de ellas en el último trimestre, con tu apoyo presente al principio y retirado al final: **lo haces solo**. Guárdalo como [ensayo-de-la-etapa-siguiente.md](#). **Una hora y media.**