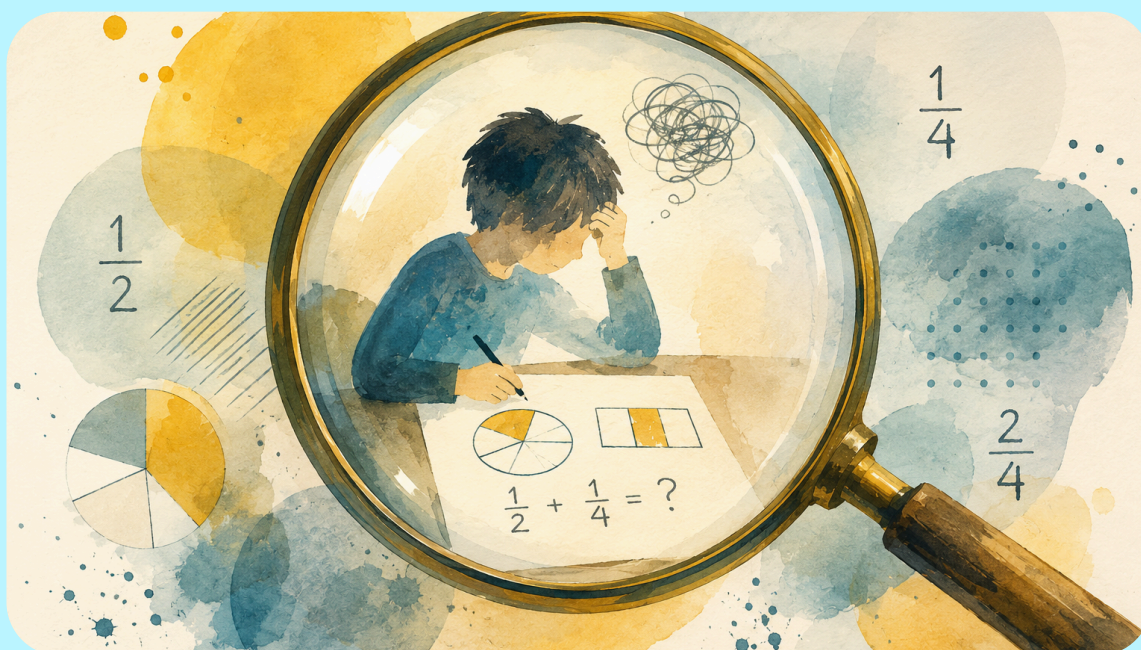




CHECKLIST PARA OBSERVAR INDICADORES DE RIESGO DE DISCALCULIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Basado en Espina et al. (2024)

WWW.EVIPRA.COM

Agosto 2026

ANTES DE COMENZAR: UNA NOTA SOBRE ESTE RECURSO

Reconocimiento a sus autores originales

La checklist que encontrarás en estas páginas fue desarrollada originalmente por **Espina, Marbán y Maroto (2024)**. La autoría intelectual del instrumento y de sus indicadores pertenece a sus autores originales. EVIPPRA no reclama autoría sobre la checklist. Esta edición propone una adaptación visual y de formato, junto con algunos elementos de contextualización para facilitar su utilización en la práctica psicopedagógica. Siempre que quieras profundizar en el desarrollo, proceso de validación y fundamentos de la herramienta, te recomendamos consultar la publicación original.

¿Qué aporta esta edición EVIPPRA?

Organizamos el contenido en un formato pensado para facilitar su utilización como recurso de observación e incorporamos espacios para registrar ejemplos y observaciones. Estos elementos adicionales forman parte de esta edición EVIPPRA y no pertenecen a la checklist original.

Una aclaración importante

Esta checklist puede ayudarnos a organizar y sistematizar nuestra observación, pero **no es una herramienta diagnóstica ni sustituye una evaluación psicopedagógica cuando esta sea necesaria**. En las próximas páginas vas a encontrar más información sobre cómo fue desarrollada y validada, y algunas claves importantes para interpretar y utilizar esta herramienta.

Una nota personal sobre el uso de este material

Si este recurso te resulta útil, te agradezco que respetes tanto el trabajo de sus autores originales como el trabajo de adaptación y contextualización realizado desde EVIPPRA. Podés imprimirlo y utilizarlo en tu práctica profesional. Si querés compartirlo con colegas o instituciones, te pido que compartas el enlace al recurso original de EVIPPRA, en lugar de redistribuir copias del archivo. Mi intención es que estos materiales puedan seguir creciendo, actualizándose y llegando a más profesionales, manteniendo siempre visible la evidencia científica y a quienes la producen.

Gracias por formar parte de una práctica más reflexiva, colaborativa y basada en evidencia.



Alexa von Hagen
Creadora de EVIPPRA

UNA HERRAMIENTA PARA MIRAR UN POCO MEJOR

Detectar tempranamente posibles dificultades en el aprendizaje de las matemáticas no siempre es sencillo. Y, sin embargo, quienes enseñan tienen una posición privilegiada para observarlas: ven a sus estudiantes enfrentarse a tareas matemáticas una y otra vez, en diferentes momentos, contenidos y situaciones.

A partir de esta necesidad, Estefanía Espina, José María Marbán y Ana Isabel Maroto, de la Universidad de Valladolid en España se propusieron desarrollar una herramienta que ayudara a los docentes de Educación Primaria a identificar posibles indicadores de riesgo de discalculia en el aula. Acá podés acceder al estudio original donde reportan este trabajo de investigación:



Revista de Educación Inclusiva. Vol 17. N° 1
ISSN. 1989-4643

Diseño Y Validación De Una *Checklist* Para Facilitar Al Profesorado De Primaria La Evaluación Del Riesgo De Discalculia En Su Alumnado

Design and validation of a checklist to help primary school teachers assess the risk of dyscalculia in their students

Estefanía Espina,
José María Marbán,
Ana Isabel Maroto
Universidad de Valladolid

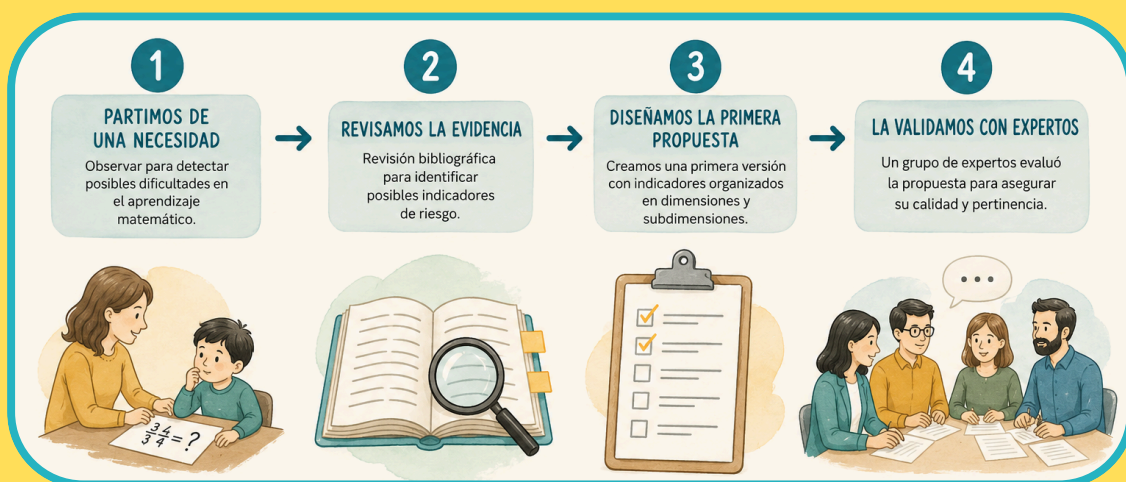
[Link](#)

El resultado fue una checklist de 69 indicadores organizados en 5 dimensiones y 15 subdimensiones



¿Cómo llegaron hasta ahí?

El desarrollo de la herramienta comenzó con una búsqueda bibliográfica exhaustiva. A partir de esa revisión, los investigadores recopilaron, seleccionaron y diseñaron posibles indicadores de riesgo y propusieron una primera organización en dimensiones. Esa primera propuesta fue luego sometida a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Participaron 11 expertos, seleccionados según criterios establecidos previamente: conocimiento sobre discalculia en Educación Primaria o en la transición hacia Secundaria, cercanía con la realidad educativa y al menos 10 años de experiencia profesional. El grupo reunió perfiles vinculados, entre otros ámbitos, a la Psicopedagogía, la enseñanza, la orientación, la Didáctica de la Matemática y el trabajo con familias.



¿Qué evaluaron los expertos?

Cada indicador fue valorado atendiendo a tres aspectos:



El grado de acuerdo entre los expertos fue analizado mediante el coeficiente V de Aiken, utilizado para estimar cuantitativamente la evidencia de validez basada en el contenido.

¿CÓMO PODÉS USAR ESTA CHECKLIST?

Si sos maestra o maestro...

Podés utilizarla como una guía para mirar con mayor intención lo que sucede durante las situaciones cotidianas de aprendizaje matemático.

Puede ayudarte a:

- organizar y sistematizar tus observaciones;
- registrar ejemplos concretos de aquello que te llama la atención;
- identificar aspectos que quizás quieras volver a observar en otras situaciones o momentos;
- pensar qué apoyos o ajustes podrías probar y observar qué sucede;
- comunicar tus observaciones con mayor precisión a las familias y a otros profesionales.

No se trata de completar 69 casilleros de una vez. Podés acercarte a la checklist por dimensiones o subdimensiones, según aquello que necesites comprender mejor.

Si sos psicopedagoga/o y trabajás dentro de una institución educativa...

La checklist puede convertirse en una herramienta para construir una mirada compartida sobre el aprendizaje matemático.

Por ejemplo, podés utilizarla para:

- compartir con docentes y favorecer una observación más sistemática;
- acompañar procesos de prevención y detección temprana;
- analizar casos en reuniones de equipo;
- organizar talleres o espacios de formación;
- ayudar a definir qué necesitamos observar o explorar con mayor profundidad;
- construir un lenguaje común entre docentes, psicopedagogas/os y otros profesionales.

Si trabajás en un contexto clínico y colaborás con docentes y familias...

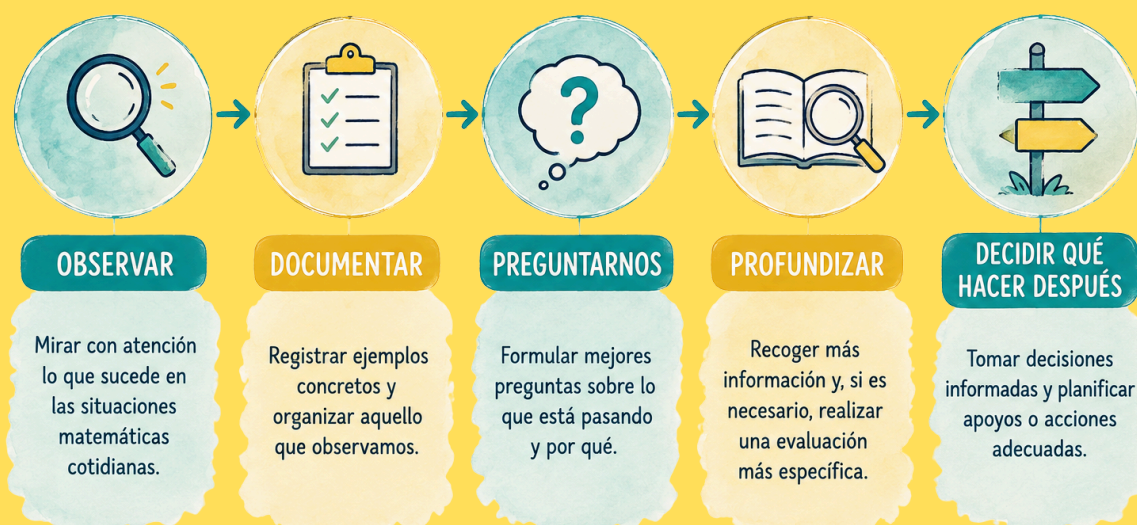
La checklist también puede ayudarte a acercarte a lo que sucede en el consultorio a lo que sucede en la vida cotidiana del niño o la niña.

Podés utilizarla como guía para:

- organizar preguntas durante las entrevistas con la familia y el equipo docente;
- explorar cómo se manifiestan las dificultades en el aula y en otros contextos;
- solicitar ejemplos concretos de diferentes situaciones matemáticas;
- identificar aspectos sobre los que necesitás recoger más información;
- orientar conversaciones y devoluciones con quienes acompañan al niño o la niña.

UNA IDEA IMPORTANTE

No importa desde qué rol la utilices: esta checklist no diagnostica. No debería utilizarse como una suma de indicadores para decidir si un niño o una niña tiene discalculia. Su valor está en ayudarnos a:



AHORA SÍ... LA CHECKLIST

En las próximas páginas vas a encontrar los 69 indicadores propuestos por Espina, Marbán y Maroto (2024), organizados según sus 5 dimensiones y 15 subdimensiones.



Preparamos esta versión en un formato que puedas imprimir y tener a mano mientras observás, con espacio para registrar ejemplos, situaciones o comentarios que te ayuden a documentar aquello que vas encontrando.

No necesitás completar toda la checklist de una vez. Podés recorrerla completa o detenerte en aquellas dimensiones y subdimensiones que sean especialmente relevantes para el niño o la niña que estás acompañando.

Y, sobre todo, recordá:

No estamos buscando acumular ✓.

Estamos buscando comprender mejor.

Imprimí las próximas páginas y empezá a observar. 🔍

CHECKLIST PARA LA OBSERVACIÓN DE INDICADORES DE RIESGO DE DISCALCULIA

Espina, Marbán y Maroto (2024)

Nombre del niño/a	Fecha de nacimiento	Edad
Grado / curso	Fecha / período de observación	Observador/a
Contexto/s		

Importante: Interpretará cada indicador en comparación con los niños y niñas de su edad/curso y en términos de lo esperable en relación con su etapa evolutiva/educativa.

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
DIMENSIÓN 1 · SENTIDO NUMÉRICO			
Estimación y subitización			
1	Le resulta complicado estimar el cardinal de una colección, es decir, realizar una aproximación al valor total de elementos de una colección sin recurrir al conteo o a procedimientos de cálculo exacto.	☐	
2	Se equivoca con frecuencia a la hora de reconocer de un golpe rápido de vista (subitizar) el cardinal de una colección pequeña de objetos (1-5).	☐	
3	Le resulta complicado indicar dónde hay más elementos al comparar visualmente dos colecciones diferentes de objetos, sin posibilidad de manipular las mismas.	☐	
4	Tiene dificultad para posicionar de forma aproximada los números en una recta numérica sin marcas.	☐	
Numeración y conteo			
5	Tiene problemas para reconocer algunos números cuando se presentan como número-palabra, de forma oral o escrita. Por ejemplo, cuando lee el número 7 o cuando escucha la palabra “siete”.	☐	
6	Tiene dificultad para comparar números (decir cuál es mayor o menor).	☐	
7	Tiene dificultad para ordenar de mayor a menor o de menor a mayor una colección de números.	☐	
8	Tiene dificultad para cambiar de una representación numérica a otra (de simbólica a verbal, de decimal a fraccionaria, ...). Por ejemplo, del 3 (dígito arábigo) a “tres” (palabra numérica verbal).	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
9	Tiene dificultad para contar objetos con precisión. Por ejemplo, carece de la capacidad de hacer "correspondencia uno a uno", deja algún objeto sin contar, no dice la secuencia numérica en el orden correcto, ...	☐	
10	No es capaz de determinar el número de elementos de una colección de objetos sin recurrir a los dedos o a movimientos ostensivos de la cabeza (arriba y abajo recorriendo con la vista uno a uno los elementos).	☐	
11	Tiene dificultad para aprender, procesar, memorizar o construir secuencias numéricas (contar hacia atrás, contar de 2 en 2, de 5 en 5...).	☐	
12	Tiene dificultad para entender la estructura de la recta numérica, es decir, el posicionamiento de los números, la distancia entre los puntos, el orden, ...	☐	
13	Al escribir, leer y recordar números, comete algunos errores comunes: sustituciones ($16 = 17$), transposiciones ($25 = 52$; $208 = 280$), inversiones ($3 = 8$; $6 = 9$), omisiones, ...	☐	
14	Tiene dificultad para entender el valor posicional de los números de forma hablada o escrita. Por ejemplo, escribe el número 1324 de la siguiente forma: 1000300204, piensa que el número 29 es mayor que el 31 o da el mismo valor al 3 en el número 13 que en el 35.	☐	
15	Tiene dificultades para componer y descomponer números naturales.	☐	
16	Comete errores al comparar fracciones sencillas que siendo diferentes guardan cierta similitud en su representación ($2/3 - 3/2$; $1/20 - 1/2$).	☐	
17	Tiene problemas para entender lo que representa un porcentaje.	☐	
18	Tiene problemas para leer o escribir números decimales.	☐	
Cálculo mental y escrito			
19	Tiene problemas para realizar operaciones aritméticas básicas.	☐	
20	Tiene dificultad para reconocer y comprender los símbolos matemáticos ($>$, $<$, $=$), en particular los símbolos propios de las operaciones aritméticas ($+$, $-$, $\times$, $/$).	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
21	Tiene dificultad para aplicar estrategias básicas de cálculo, por ejemplo, utilizar la recta numérica, descomponer los números, comenzar la realización de una suma con la adición desde el número mayor, ...	☐	
22	Suele utilizar estrategias de cálculo inmaduras. Por ejemplo, persiste en usar los dedos más allá de su uso en los inicios del cálculo.	☐	
23	No reconoce las relaciones entre las sumas y las restas. Por ejemplo, la relación inversa, $3 + 7 = 10$ y a su vez, $10 - 3 = 7$ y $10 - 7 = 3$.	☐	
24	No reconoce las relaciones entre las multiplicaciones y las divisiones. Por ejemplo, la relación inversa, $2 \times 4 = 8$ y a su vez, $8 / 2 = 4$ y $8 / 4 = 2$.	☐	
25	No coloca adecuadamente los dígitos de los sumandos o del minuendo y sustraendo cuando realiza sumas y restas en vertical.	☐	
26	Tiene dificultad para resolver cálculos mentales cuando alguno de los números tiene 2 o más cifras ($15 + 8$). Se confunde y/o le lleva un tiempo excesivo.	☐	
27	Ha tardado más en aprender a realizar operaciones aritméticas básicas (en términos temporales o en términos de esfuerzo).	☐	
28	Prefiere el cálculo escrito al cálculo mental incluso en situaciones en las que es más natural, rápido o sencillo el segundo. Por ejemplo, en 6×19 es más rápido calcular 6×20 y restarle 6.	☐	
Resolución de problemas aritméticos			
29	Tiene dificultad para traducir el enunciado verbal de un problema aritmético al lenguaje matemático.	☐	
30	Tiene dificultad para dar sentido a los resultados que va obteniendo al resolver un problema aritmético. Por ejemplo, darse cuenta si la solución obtenida es posible (después de gastar dinero la cantidad obtenida no puede ser mayor, la edad no puede ser negativa, ...).	☐	
Uso de la calculadora			
31	Al usar la calculadora tiene dificultad para seleccionar el dígito apropiado o las teclas necesarias para llevar a cabo la operación.	☐	
32	Al usar la calculadora tiene dificultad entre la fase de lectura en el papel y la transferencia de los datos a la calculadora.	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
DIMENSIÓN 2 · RECUPERACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN			
<i>Memoria</i>			
33	Olvida las instrucciones que se le han dado, dificultando o ralentizando el inicio de la tarea que se le ha encomendado.	☐	
34	Olvida la pregunta formulada en ejercicios de cálculo mental (¿Cuáles eran los números? / ¿Me puedes repetir?).	☐	
35	“Olvida” las llevadas en operaciones aritméticas en las que hace uso de ellas (¿Cuántas me llevaba?).	☐	
36	Tiene dificultad para comprender y recordar conceptos matemáticos, reglas, fórmulas o secuencias (orden de operaciones).	☐	
37	Tiene dificultad para memorizar hechos numéricos básicos de suma o de restas pequeñas ($8+2=10$, $3+4=7$, $10-5$, $3-1$, ...).	☐	
38	Tiene dificultad para memorizar hechos numéricos básicos de multiplicación o de división con números pequeños (en particular, las tablas de multiplicar).	☐	
39	Se olvida de los procedimientos matemáticos totalmente o parcialmente, especialmente a medida que se vuelven más complejos, como, por ejemplo, los pasos de una división "larga".	☐	
40	Tiene dificultad para llevar la puntuación en los juegos.	☐	
41	Pierde la noción de quién es el turno en los juegos.	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
DIMENSIÓN 3 · MEDIDA			
<i>Percepción y métrica temporal</i>			
42	Se equivoca con frecuencia al ordenar secuencias temporales.	☐	
43	Tiene dificultad para leer y entender la hora en los relojes analógicos.	☐	
44	Tiene dificultad para leer y entender la hora en los relojes digitales.	☐	
45	Tiene dificultad para identificar y distinguir conceptos temporales (horas, días, semanas, meses).	☐	
46	Tiene dificultad para planificar el tiempo. Por ejemplo, para saber cuánto queda para salir al recreo, cuánto le queda para que termine el examen, lo que falta para llegar a la siguiente clase, ...	☐	
47	Tiene problemas para seguir el ritmo de una canción, un baile. Por ejemplo, se acelera, va tarde, ...	☐	
<i>Sistema monetario</i>			
48	En el sistema monetario tiene dificultad para comprender el concepto de “vuelta/cambio”.	☐	
49	Tiene dificultad para manejar el sistema monetario: equivalencias, cambios de unidades, expresiones con unidades y subunidades (ej.: euros y céntimos).	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
DIMENSIÓN 4 · VISOESPACIAL			
<i>Presentación y uso de información</i>			
50	Presentación desordenada, caótica o confusa de procedimientos matemáticos en su cuaderno. Por ejemplo, se pierde con el orden de los ejercicios o al escribir desarrollos algebraicos.	☐	
51	Tiene dificultad para copiar o redactar instrucciones matemáticas o para dibujar objetos matemáticos.	☐	
52	Tiene dificultad para extraer la información ofrecida en tablas o gráficos.	☐	
53	Le resulta difícil pasar de utilizar ayudas concretas (dedos, bloques, objetos) a utilizar sólo números como símbolos.	☐	
54	Comprende la información numérica cuando esta es presentada a través de elementos manipulativos o visuales, pero no cuando se presenta de forma oral o escrita.	☐	
<i>Formas</i>			
55	Tiene dificultad con imágenes espaciales cuando se presentan formas en 3 dimensiones con representaciones en 2 dimensiones.	☐	
56	Tiene dificultad para reconocer objetos en 3 dimensiones desde diferentes perspectivas.	☐	
<i>Orientación</i>			
57	Manifiesta problemas o dificultades para la orientación espacial. Por ejemplo, con las nociones espaciales (delante-detrás, encima-debajo, izquierda-derecha, ...), la percepción del espacio y la distancia, la situación y movimiento en un espacio, el uso de coordenadas, ...	☐	
58	Manifiesta problemas o dificultades para leer mapas sin ayuda.	☐	
59	Tiene poca capacidad para localizar la ubicación de un objeto a partir de información sobre su posición con respecto a otros objetos o respecto a uno mismo.	☐	

ÍTEM	SÍNTOMA	OBS.	EJEMPLOS / SITUACIONES / COMENTARIOS
DIMENSIÓN 5 · DOMINIO AFECTIVO			
<i>Ansiedad matemática</i>			
60	Manifiesta malestar o temor ante las matemáticas escolares.	☐	
61	Muestra signos de ansiedad al enfrentar tareas relacionadas con las matemáticas (inquietud, sudoración, respiración agitada, ...).	☐	
<i>Autoestima y autoconcepto</i>			
62	Piensa que no es capaz de resolver problemas o tareas relacionadas con las matemáticas como los otros niños de su edad/curso.	☐	
63	Piensa que las matemáticas no son lo suyo.	☐	
64	Piensa que las matemáticas son demasiado difíciles para él/ella.	☐	
<i>Percepción de utilidad de las matemáticas</i>			
65	Piensa que las matemáticas no sirven para nada o son poco útiles.	☐	
66	No reconoce la utilidad o presencia de las matemáticas fuera del aula de matemáticas.	☐	
<i>Actitudes hacia las matemáticas</i>			
67	Muestra una actitud negativa hacia las matemáticas en clase o fuera de ella.	☐	
68	Manifiesta que las matemáticas no le gustan o que le parecen aburridas.	☐	
69	Evita realizar actividades relacionadas con las matemáticas.	☐	

¿Y AHORA QUÉ?

Terminaste de observar. El próximo paso **no** es contar cuántos casilleros marcaste, sino preguntarte:



¿Qué **patrones** aparecen?



¿En qué **situaciones** se observan?



¿Qué **ejemplos concretos** registraste?



¿Qué necesitas **seguir observando**?



¿Qué nueva **evidencia** necesitas recoger?



¿Con quién sería **importante** compartir estas observaciones?

La checklist nunca cierra una evaluación, pero sí puede ayudarnos a decidir cuál debería ser nuestro próximo paso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Espina, E., Marbán, J.M., & Maroto, A. M. (2024). Diseño y validación de una checklist para facilitar al profesorado de Primaria la evaluación del riesgo de discalculia en su alumnado. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 53-70.



Para que una
práctica psicopedagógica basada en evidencia
sea una realidad alcanzable para todos.