



DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS: UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA Y MULTIMETODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN

EDUCATIONAL DIAGNOSTICS: A SYSTEMIC AND MULTIMETHODOLOGICAL PERSPECTIVE FOR EDUCATIONAL INTERVENTION

Alejandro Sánchez-Oñate <https://orcid.org/0000-0003-0990-6004> | Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Chile | alejandro.sanchez@udd.cl

Pablo González-Montenegro <https://orcid.org/0009-0007-8413-9956> | Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Lab-AMES del Instituto de Bienestar Socioemocional, Chile | pablgonzalezm@udd.cl

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una reflexión teórico-metodológica sobre el diagnóstico educativo entendido como una herramienta estratégica para la mejora institucional. Se propone una perspectiva sistémica y multimetodológica que integra fuentes de información primarias y secundarias, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender la complejidad de los contextos escolares. Se plantean cinco etapas articuladas —planificación, análisis documental, levantamiento de datos, análisis integrado y devolución participativa— que orientan la elaboración de diagnósticos rigurosos y contextualizados. Asimismo, se discute la dimensión micropolítica del proceso diagnóstico, destacando su carácter relacional y negociado dentro de las dinámicas institucionales. Desde esta mirada, el diagnóstico no se reduce a una recopilación técnica de información, sino que constituye un ejercicio reflexivo y ético que favorece la apropiación colectiva de la evidencia y la construcción de intervenciones educativas sostenibles. Se concluye que el diagnóstico, cuando se aborda desde una lógica sistémica, potencia la capacidad de las comunidades escolares para analizar críticamente su realidad y proyectar transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas y de gestión.

Palabras clave: diagnóstico educativo, enfoque sistémico, métodos mixtos, micropolítica escolar, intervención educativa.

ABSTRACT

This article presents a theoretical-methodological reflection on educational diagnostics as a strategic tool for institutional improvement. It proposes a systemic and multimethodological perspective that integrates primary and secondary data sources, combining quantitative and qualitative approaches to capture the complexity of school contexts. The paper outlines five interconnected stages—planning, documentary analysis, data collection, integrated analysis, and participatory feedback—designed to guide the development of rigorous and context-based diagnostic processes. It also examines the micropolitical dimension of diagnostic work, emphasizing its relational and negotiated nature within institutional dynamics. From this standpoint, diagnosis is not merely a technical process of data gathering but a reflective and ethical practice that promotes collective ownership of evidence and the design of sustainable educational interventions. The article concludes that adopting a systemic approach to educational diagnosis enhances schools' capacity to critically analyze their realities and to project meaningful pedagogical and organizational transformations.

Keywords: educational diagnostics, systemic approach, mixed methods, school micropolitics, educational intervention



INTRODUCCIÓN

El diseño de intervenciones educacionales efectivas requiere un proceso riguroso de diagnóstico que permita comprender en profundidad la realidad específica de cada institución escolar. Este diagnóstico debe ser capaz de integrar diversas fuentes de información, tanto internas como externas, primarias y secundarias, articuladas en un enfoque sistémico y multimetodológico (Fullan, 2021; Gierus, 2025). Además, es fundamental que dicho proceso asegure la participación activa de los diversos actores educativos, con el fin de aumentar la pertinencia y sostenibilidad de las futuras acciones de mejora (Epstein, 2018; Ojeda Millahueque & Zúñiga González, 2020).

El diagnóstico educativo puede definirse como la identificación de la brecha entre una situación actual y un estado deseado, lo que permite priorizar acciones de mejora y asignar recursos estratégicamente (Tejedor, 1990). Esta visión enfatiza que las necesidades no son categorías estáticas, sino construcciones sociales y relacionales que reflejan discrepancias percibidas, normativas, expresadas o relativas, según distintos actores y niveles de referencia. Así, diagnosticar implica reconocer que los problemas educativos se manifiestan de manera diferenciada según los contextos y deben ser analizados en relación con sus condiciones históricas, culturales y organizacionales. De acuerdo con Garira (2020), un diagnóstico educativo riguroso debe situarse en una lógica sistémica y de autoevaluación escolar, que articule insumos, procesos y resultados; involucrando a diversos actores para comprender el problema; y traducir esa comprensión en un marco estandarizado que oriente la mejora y el desarrollo de intervenciones pertinentes.

En esta línea, antes de diseñar cualquier intervención resulta clave realizar una evaluación de necesidades que contraste las prácticas vigentes con un referente de prácticas deseables y permita estimar la brecha entre la situación presente y el horizonte al que se aspira. Este ejercicio se complementa con un análisis de necesidades, orientado a indagar en los factores que explican dicha brecha y en sus condiciones de producción (Cuiccio & Husby-Slater, 2018; Corbett & Redding, 2017). Mientras la evaluación identifica y dimensiona discrepancias, el análisis aporta comprensión causal para decidir dónde y cómo intervenir. Con esta base, los hallazgos pueden articularse con marcos conceptuales y normativos que otorguen sentido y criterios de acción, y preparan el terreno para el enfoque multimetodológico y sistémico que proponemos a continuación, el cual integra evidencia inmediata con una perspectiva prospectiva para proyectar escenarios de mejora y orientar decisiones estratégicas en el tiempo.

La propuesta de este trabajo se alinea de manera directa con los modelos de diagnóstico documentado y de prospectiva, descritos por Enríquez García et al. (2024), en tanto busca articular la sistematización teórica y empírica con la proyección de escenarios educativos posibles y deseables. El enfoque multimetodológico y sistémico que aquí se plantea trasciende la mera recopilación de datos inmediatos, para situar los hallazgos en marcos conceptuales y normativos que fortalecen la validez del proceso. Al mismo tiempo, la incorporación de la mirada prospectiva permite que los diagnósticos no se reduzcan a una descripción estática del presente, sino que contribuyan a la planificación estratégica y al diseño de intervenciones sostenibles en el tiempo.

En este sentido, el presente trabajo propone una ruta metodológica dividida en cinco etapas clave para la elaboración de diagnósticos técnicos que sirvan como base para el diseño de intervenciones educativas. Cada etapa se desarrolla extensamente en términos de propósitos, procedimientos, técnicas recomendadas y resguardos éticos y técnicos. A continuación, se detallan las cinco etapas:



1. Preparación y planificación del diagnóstico
2. Recolección de datos secundarios (análisis de datos institucionales)
3. Levantamiento de datos primarios (cuantitativos y cualitativos)
4. Análisis integrado de la información desde un enfoque sistémico
5. Devolución participativa y elaboración de la línea base para la intervención

Etapas 1: Preparación y Planificación del Diagnóstico

Todo diagnóstico debe partir de una clarificación explícita de su propósito. Además, cuando se trata de una evaluación previa al diseño de una intervención educativa, el diagnóstico debe producir información útil para definir necesidades, establecer prioridades y ajustar modelos de intervención a las condiciones específicas del contexto escolar. Se debe formular una pregunta orientadora del diagnóstico que permita enmarcar de manera comprensiva el trabajo a realizar.

La identificación de los actores relevantes (directivos, docentes, estudiantes, familias, asistentes de la educación) permite delimitar el alcance del diagnóstico y fomentar su carácter participativo. Se recomienda conformar un equipo técnico responsable del proceso, que incluya profesionales internos y, cuando sea posible, apoyo externo especializado, como universidades, consultoras o agencias técnicas educativas (ATE) acreditadas.

En la planificación del diagnóstico educativo resulta pertinente articular el proceso con el ciclo de mejoramiento continuo de los establecimientos. Dicho ciclo incluye la revisión del Proyecto Educativo Institucional y su autoevaluación, el diseño de una planificación estratégica participativa, así como la integración de los distintos planes normativos obligatorios (convivencia, inclusión, formación ciudadana, seguridad escolar, entre otros). Esto favorecerá la articulación con las prioridades institucionales y con la normativa vigente, garantizando que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento sostenido de la gestión escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

En esta fase se elabora el plan de trabajo del diagnóstico, que debe contener objetivos generales y específicos, el alcance esperado (cursos, niveles, actores, dimensiones temáticas), el enfoque metodológico, el cronograma y los recursos disponibles. Esta planificación debe considerar también los resguardos éticos: consentimiento informado, protección de datos, confidencialidad y condiciones de participación libre y voluntaria.

Redacción de objetivos en el contexto de un diagnóstico educativo

La formulación de objetivos constituye un paso fundamental en cualquier proceso diagnóstico, ya que otorga dirección, pertinencia y delimitación al conjunto de acciones que se desplegarán (Mertens, 2020). En el contexto de un diagnóstico educacional previo al diseño de una intervención, los objetivos cumplen la función de explicitar qué se pretende conocer, con qué profundidad, respecto de qué dimensiones, y para qué propósito final. Su redacción rigurosa permite evitar ambigüedades, ordenar la recolección de información, optimizar recursos y asegurar la relevancia de los hallazgos para la toma de decisiones pedagógicas y organizacionales (Sánchez Oñate, 2021; Zhao & Xu, 2024).



En primer lugar, es importante distinguir entre el objetivo general y los objetivos específicos. El objetivo general debe contener una visión integradora del propósito diagnóstico, formulada con un verbo que denote comprensión o descripción (por ejemplo, explorar, identificar, analizar, comprender, caracterizar, etc.), seguido por la mención de la temática central, el grupo o contexto en el cual se realizará el diagnóstico, y eventualmente la finalidad con que se recolecta dicha información. Su redacción debe evitar verbos como “mejorar”, “potenciar”, “desarrollar”, que son propios de la fase de intervención, no del diagnóstico (Sánchez Oñate, 2021).

Por ejemplo, un objetivo general adecuadamente formulado podría ser: “Caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el clima escolar en el ciclo medio del establecimiento X, con el propósito de orientar el diseño de estrategias de mejora en convivencia escolar”. Este enunciado delimita el foco (clima escolar), los actores (docentes y estudiantes), el nivel educativo (ciclo medio), la unidad de análisis (establecimiento X) y la finalidad diagnóstica (orientar el diseño de estrategias de intervención).

Los objetivos específicos, por su parte, desagregan el objetivo general en dimensiones más concretas, cada una abordable metodológicamente y coherente con el conjunto (Sánchez Oñate, 2021). Sirven como anclaje para el diseño de instrumentos, técnicas de análisis y procesos de interpretación. Su redacción debe seguir la lógica de coherencia vertical, resultando en que cada objetivo específico debe contribuir directamente al logro del objetivo general. Para ello, los objetivos específicos deben cumplir tres criterios: 1) ser necesarios, es decir, son relevantes e ineludibles para alcanzar el objetivo general, 2) ser suficientes, donde el conjunto de objetivos específicos permite abarcar el general, sin dejar elementos centrales desatendidos, 3) se restringen en su alcance, lo que implica que la profundidad analítica de los objetivos específicos, demarcado por su verbo, no es más amplio que el objetivo general.

Cada objetivo específico debe utilizar un solo verbo operativo y evitar ambigüedades. En el marco del ejemplo anterior, elementos más específicos son: “Identificar los factores que los docentes asocian al deterioro del clima escolar”, “Describir las situaciones conflictivas más frecuentes desde la perspectiva de los estudiantes”, “Explorar las estrategias de resolución de conflictos implementadas por los equipos de gestión”. Estos objetivos permiten una clara operacionalización en términos de datos a recoger y técnicas a utilizar. Por el contrario, no se deben construir objetivos que contengan verbos que no den cuenta del alcance del análisis que se realizará, no pudiendo distinguir si se explorarán, describirán, compararán, correlacionarán o explicarán los diversos componentes del fenómeno o fenómenos que son foco del diagnóstico. Algunos ejemplos de estos verbos son: “estudiar”, “examinar”, “indagar”, “investigar”, “revisar”, “profundizar”, “conocer” o “analizar”.

En diagnósticos multimetodológicos, conviene redactar algunos objetivos específicos con foco cuantitativo (por ejemplo, “Determinar la percepción de seguridad escolar en estudiantes de enseñanza básica” y otros con foco cualitativo (por ejemplo, “Explorar los relatos docentes sobre experiencias de maltrato entre pares en ciclos iniciales”). Esta distinción será determinante de la elección de instrumentos y/o técnicas de producción de información, además de favorecer la integración de los resultados.

Asimismo, la redacción de objetivos debe considerar las dimensiones del problema educativo que se quiere comprender. Estas dimensiones pueden ser de tipo pedagógico (prácticas de enseñanza, evaluaciones, gestión curricular), institucional (liderazgo, convivencia, participación), psicosocial (bienestar, sentido de pertenencia, climas relacionales) o contextuales (vulnerabilidad, entorno familiar, redes externas). Una técnica útil consiste en organizar previamente los focos diagnósticos en una matriz y luego derivar de ella los objetivos específicos, tal como se muestra en el siguiente ejemplo (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Dimensiones del diagnóstico educativo

Título 1	Título 2	Título 3
Pedagógica	Prácticas de enseñanza y gestión curricular	Describir las percepciones de los docentes sobre las prácticas de enseñanza que influyen en el clima escolar.
Institucional	Liderazgo y participación	Identificar cómo los equipos de gestión y los estudiantes valoran los mecanismos de participación escolar.
Psicosocial	Bienestar y sentido de pertenencia	Describir los niveles de bienestar percibidos y el sentido de pertenencia de los estudiantes.
Contextual	Vulnerabilidad y entorno familiar	Caracterizar los factores socioeconómicos de las familias de estudiantes con inasistencias reiteradas.

Fuente: elaboración propia

Otro criterio relevante es la viabilidad metodológica. Todo objetivo debe ser alcanzable con los recursos disponibles, en el plazo previsto y con los actores accesibles. Por ello, deben evitarse formulaciones excesivamente ambiciosas o demasiado abstractas. Un ejemplo que se debería evitar sería: “Conocer todas las variables que afectan el rendimiento escolar de los estudiantes de la comuna”, ya que carece de delimitación temática, espacial, temporal y metodológica (Sánchez Oñate, 2021).

La formulación de objetivos debe guardar coherencia con el modelo de intervención que orientará el trabajo futuro. Por ejemplo, si se optará por un modelo de respuesta a la intervención (Rtl) (Arrimada et al., 2020; Coronado-Hijón, 2016; Nilvius et al., 2025; Rodas de Ruiz, 2014), los objetivos diagnósticos deben enfocarse en niveles de desempeño, procesos instruccionales y barreras al aprendizaje. Si en cambio se optará por un enfoque de comunidades profesionales de aprendizaje (Flores-Fahara et al., 2021; Peña Ruz, 2023a; Peña Ruz, 2023b; Terán Ccanre & Méndez Vergaray, 2022)., los objetivos podrían orientarse a explorar prácticas colaborativas, liderazgos distribuidos o espacios reflexivos.

Finalmente, se sugiere validar la formulación de objetivos con los actores clave del proceso diagnóstico, especialmente con el equipo directivo y representantes de los estamentos escolares. Esta validación mejora la pertinencia del proceso, incrementa su legitimidad y contribuye a la apropiación institucional de los hallazgos y recomendaciones posteriores.

A modo de síntesis, una redacción adecuada de objetivos diagnósticos en educación debiera cumplir con los siguientes criterios:

- Usar verbos que impliquen indagación, comprensión o caracterización, no una acción transformadora.
- Delimitar claramente el foco temático, el grupo objetivo, el contexto y la finalidad.
- Ser coherentes con el modelo o enfoque de intervención previsto.
- Ser metodológicamente viables con los recursos disponibles.
- Guardar coherencia interna entre objetivo general y objetivos específicos.



- Incorporar dimensiones sustantivas del fenómeno educativo.
- Validar con actores clave para asegurar relevancia y compromiso.

Una correcta formulación de objetivos fortalece la calidad técnica del diagnóstico y orienta todo el proceso posterior de diseño, implementación y evaluación de las intervenciones, garantizando su alineación con las necesidades reales y prioritarias del contexto escolar.

Consideraciones éticas en los procesos de diagnóstico

El levantamiento de información en las escuelas implica una serie de resguardos y principios éticos. En este ámbito, la British Educational Research Association (BERA, 2024) establece en sus Ethical Guidelines for Educational Research un marco que atraviesa todas las fases de la investigación educativa: planificación, obtención de aprobaciones, trabajo de campo, análisis y difusión. Estas directrices enfatizan el respeto y cuidado hacia los participantes —niños, niñas, jóvenes y otros grupos potencialmente vulnerables—, garantizando consentimiento informado (y asentimiento cuando corresponde), derecho a retirar la participación sin consecuencias negativas, y medidas de confidencialidad, anonimización y protección de datos, en consonancia con los estándares internacionales. Asimismo, promueven la evaluación proporcional de riesgos y beneficios, la reflexividad continua del equipo investigador, la transparencia sobre fines, financiamiento y conflictos de interés, y la revisión ética independiente antes de iniciar los estudios. También se recomienda devolver resultados de manera accesible a las comunidades educativas. Estas orientaciones incorporan, además, principios de inclusión, equidad y poder en los contextos escolares, junto con pautas para prácticas digitales responsables y sostenibles. En consecuencia, se sugiere adoptar estas directrices como estándar de referencia para protocolos, consentimientos y reportes de intervención o evaluación educativa; además de aquellas consideraciones propias de cada institución y niveles centrales de administración.

Etapas 2: Recolección de datos secundarios (análisis de datos institucionales)

En esta fase resulta indispensable considerar los informes nacionales elaborados por la Agencia de Calidad de la Educación, los cuales entregan información comparativa y contextualizada sobre resultados de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social, y trayectorias escolares. Estos insumos permiten enriquecer la mirada institucional con evidencias externas, facilitar procesos de autoevaluación más objetivos y orientar la priorización de focos de mejora a nivel local (Agencia de Calidad de la Educación, 2020; 2024).

La información secundaria consiste en todos aquellos datos ya existentes que pueden ofrecer una primera aproximación al contexto institucional y sus necesidades. Incluye documentos formales, registros administrativos, evaluaciones previas, resultados de aprendizajes, indicadores de asistencia, convivencia escolar, entre otros. Este tipo de información permite reducir sesgos en la etapa exploratoria, identificar hipótesis iniciales respecto de los problemas detectados, conocer tendencias históricas y patrones de comportamiento institucional, y optimizar los recursos disponibles, evitando recopilar información redundante.



Las fuentes deben clasificarse según su origen interno (Proyecto Educativo Institucional, reglamentos, planes, informes técnicos, evaluaciones internas) o externo (SIMCE, Diagnóstico Integral de Aprendizajes, informes de la Agencia de Calidad, estudios territoriales, políticas públicas vigentes). El análisis documental debe realizarse mediante criterios previamente definidos, organizando los hallazgos en matrices, fichas de lectura o codificaciones estructuradas, permitiendo construir un panorama sintético de la institución.

Junto con considerar resultados externos como SIMCE o el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, es relevante fomentar el uso pedagógico de los datos dentro de cada establecimiento. La Agencia de Calidad de la Educación (2025) propone un autodiagnóstico que permite a docentes, directivos y sostenedores reflexionar sobre sus prácticas en cinco dimensiones: lectura de datos, toma de decisiones basada en datos, uso de fuentes, análisis colaborativo y elaboración de conclusiones; permitiendo avanzar progresivamente desde un nivel inicial —centrado en lecturas literales y análisis individuales— hacia un nivel destacado, donde los equipos son capaces de interpretar relaciones complejas, colaborar en torno a la información y generar acciones responsables basadas en la evidencia.

Una lectura crítica de los datos secundarios es imprescindible, en términos de evaluar su actualidad, confiabilidad, nivel de desagregación y coherencia con otras fuentes. Concluida esta etapa, se elabora un informe de síntesis con fortalezas, debilidades, nudos críticos preliminares, necesidades emergentes y sugerencias metodológicas para orientar el diseño y/o selección de instrumentos primarios.

Etapa 3: Levantamiento de datos primarios (cuantitativos y cualitativos)

El levantamiento de información primaria permite captar dimensiones del funcionamiento institucional que no son visibles en la información secundaria. Esta etapa tiene como propósito comprender la experiencia cotidiana de los actores escolares, sus percepciones, prácticas y relaciones, además de obtener indicadores precisos sobre fenómenos críticos. Desde un enfoque multimetodológico, se combinan herramientas cuantitativas y cualitativas, lo que permite capturar tanto la amplitud como la profundidad del problema diagnosticado.

Desde la perspectiva cuantitativa, se recomienda aplicar encuestas estructuradas con escalas validadas y adaptadas al contexto nacional o local (Andrades-Moya et al., 2023). Estas deben ser aplicadas a una muestra representativa y calculada rigurosamente para garantizar inferencias válidas. El diseño de las encuestas debe considerar criterios de claridad, relevancia, coherencia interna y sensibilidad al contexto sociocultural de los participantes. La aplicación puede realizarse en línea o de forma presencial, dependiendo de las condiciones tecnológicas y logísticas del establecimiento. Una vez recolectados los datos, se realiza un análisis estadístico descriptivo e inferencial que permita identificar patrones, correlaciones o diferencias significativas entre subgrupos.

Desde el enfoque cualitativo, el diagnóstico puede enriquecerse mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participantes. Estas técnicas permiten explorar en profundidad las creencias, emociones, tensiones, expectativas y valoraciones de los actores sobre los temas indagados (Flick, 2018). Las entrevistas y grupos focales deben diseñarse con guiones flexibles pero alineados con los objetivos diagnósticos, asegurando la coherencia con los hallazgos preliminares de la información secundaria. La selección de participantes debe ser estratégica, incluyendo distintos perfiles dentro de la comunidad escolar. Las observaciones, por su parte, permiten captar dinámicas relacionales en contextos naturales como aulas,



patios, reuniones o actividades institucionales. En el contexto chileno, Ojeda Millahueque y Zúñiga González (2020) en el marco de diagnósticos participativos en educación, plantean incorporar voces de estudiantes, familias, docentes, directivos y actores territoriales para identificar necesidades situadas, legitimar decisiones y articularlas con instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo. Proponen técnicas sencillas —asambleas, mapeos, grupos focales— y la co-definición de metas e indicadores, fortaleciendo deliberación democrática, la corresponsabilidad y la gobernanza escolar en la definición de acciones factibles y evaluables.

El análisis cualitativo implica la transcripción sistemática de registros, la codificación temática y el desarrollo de categorías emergentes. Este proceso debe realizarse con rigor analítico, documentando las decisiones interpretativas y utilizando software de análisis cualitativo si es posible. La triangulación entre fuentes, técnicas y perspectivas mejora la validez del diagnóstico. Finalmente, los hallazgos de esta etapa deben ser sistematizados en un informe técnico que articule los resultados cuantitativos y cualitativos, identificando nudos críticos, patrones transversales y aspectos emergentes. Este informe será la base para la etapa siguiente.

Etapas 4: Análisis integrado de la información desde un enfoque sistémico

El análisis integrado constituye una etapa esencial en la elaboración de diagnósticos educacionales, pues permite vincular la diversidad de datos obtenidos en las etapas anteriores en una comprensión estructurada del problema o desafío identificado. Un diagnóstico que integra información cuantitativa y cualitativa, interna y externa, primaria y secundaria, permite generar representaciones más fieles a la realidad de cada escuela y avanzar hacia la construcción de intervenciones contextualizadas y sostenibles.

Desde un enfoque sistémico, el análisis debe reconocer que los fenómenos educativos no ocurren de manera aislada, sino que se inscriben en redes de relaciones entre actores, niveles organizacionales y dimensiones institucionales. Por lo tanto, se debe evitar la fragmentación de los hallazgos y procurar una lectura que articule los distintos planos del sistema escolar: el aula, la escuela, el entorno familiar y comunitario, las políticas educativas y los dispositivos de apoyo técnico o pedagógico (Bronfenbrenner & Morris, 2020).

El primer paso de esta etapa consiste en organizar la información levantada, consolidando matrices de resultados y resúmenes analíticos por dimensión o foco del diagnóstico. Esta organización debe facilitar el cruce de datos cuantitativos y cualitativos, así como la comparación de las distintas fuentes utilizadas. Se recomienda usar categorías analíticas previamente definidas, pero también permitir la emergencia de categorías inductivas que surjan de la realidad investigada.

Posteriormente, se realiza un proceso de triangulación de datos (Creswell & Plano Clark, 2018). Esta técnica permite contrastar diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno, validando la información o detectando contradicciones y ambigüedades que deben ser aclaradas. Por ejemplo, si las encuestas de clima escolar indican una percepción positiva, pero los grupos focales expresan malestar docente, es necesario explorar las razones de dicha divergencia. La triangulación puede realizarse por fuente (docentes, estudiantes, directivos), por método (encuesta, entrevista, observación) o por teoría (interpretaciones desde distintos marcos conceptuales).



Además, es importante reconocer los límites del análisis. En muchos casos, los diagnósticos educativos son parciales y exploratorios, especialmente cuando el tiempo o los recursos son limitados. Por ello, el equipo técnico debe transparentar las restricciones metodológicas y analíticas, sin caer en generalizaciones infundadas.

Una buena práctica en esta etapa es la elaboración de mapas conceptuales o diagramas explicativos que representen gráficamente las relaciones entre variables, dimensiones o actores. Estas representaciones facilitan la comunicación de los hallazgos y permiten identificar zonas de oportunidad o tensión. También pueden utilizarse matrices de priorización que ayuden a definir los focos prioritarios para la intervención, considerando criterios como la gravedad del problema, su impacto en los aprendizajes o la factibilidad de cambio.

Finalmente, el análisis integrado debe culminar con la redacción de un informe de diagnóstico consolidado. Este documento debe recoger los hallazgos clave, las interpretaciones construidas, los nudos críticos identificados y las recomendaciones preliminares para el diseño de la intervención. Es importante que el informe utilice un lenguaje claro, riguroso y accesible, y que considere diferentes formatos de presentación según los públicos destinatarios: directivos, docentes, sostenedores o comunidades escolares.

Este informe consolidado será la base para la siguiente y última etapa del proceso: la devolución participativa y la elaboración de una línea base que permita monitorear los efectos de la intervención a lo largo del tiempo.

Etapa 5: Devolución participativa y elaboración de la línea base para la intervención

La etapa final del diagnóstico consiste en socializar los hallazgos con la comunidad educativa, promover su interpretación compartida y construir colectivamente una línea base que sirva como referente para evaluar la efectividad de la intervención posterior. Esta fase es clave para garantizar la transparencia del proceso, la apropiación institucional del diagnóstico y la legitimidad de las decisiones que derivarán de él.

La devolución de resultados debe diseñarse como un proceso comunicativo, bidireccional y formativo, propiciando espacios de diálogo que permitan a los distintos actores escolares validar, complementar o cuestionar las conclusiones del equipo técnico. Estos espacios pueden adoptar diversos formatos: jornadas de retroalimentación, talleres participativos, reuniones por estamento o presentaciones plenarios con momentos de trabajo en grupos. En todos los casos, se deben considerar elementos pedagógicos que faciliten la comprensión de los hallazgos, como infografías, esquemas o síntesis ejecutivas.

Durante estas instancias, es relevante que el equipo técnico fomente una actitud reflexiva y de corresponsabilidad. La devolución no debe entenderse como un acto de cierre, sino como el punto de partida para diseñar soluciones contextualizadas y consensuadas. En este sentido, es importante recoger las reacciones de los participantes, registrar nuevas ideas o tensiones emergentes y ajustar, si es necesario, los focos prioritarios identificados en la etapa de análisis integrado.

Una vez realizada la devolución, corresponde definir de manera rigurosa la línea base del proceso de intervención. Esta línea base corresponde a un conjunto de indicadores y descripciones cualitativas que representan la situación inicial del problema identificado. Su construcción requiere seleccionar variables clave



(por ejemplo, nivel de bienestar docente, frecuencia de conflictos, percepción de pertenencia, desempeño académico, etc.) y operacionalizarlas de manera precisa para poder monitorear su evolución en el tiempo.

La línea base puede estar compuesta por datos cuantitativos (puntajes, frecuencias, porcentajes) y cualitativos (relatos, narrativas, percepciones). Lo importante es que permita establecer comparaciones antes y después de la intervención, facilitando una evaluación formativa y sumativa de los avances logrados. Por ello, es recomendable registrar no sólo resultados, sino también procesos: condiciones organizacionales, nivel de participación, uso de recursos o implementación de estrategias pedagógicas.

El análisis de datos en el ámbito educativo debe comprenderse como un proceso pedagógico y ético, orientado a la mejora continua de la escuela. Según Zúñiga-Tapia y Cobo-Rendón (2025), los datos solo adquieren sentido cuando se interpretan colectivamente y se traducen en decisiones coherentes con la realidad institucional. Esto implica superar la lectura meramente técnica para instalar una práctica deliberativa y situada, en la cual los equipos educativos identifiquen prioridades, analicen causas, definan objetivos, monitoreen resultados y reconozcan logros.

Concluida esta quinta etapa, el diagnóstico adquiere un carácter operativo y estratégico. El involucramiento de los actores escolares, el rigor técnico del proceso y la integración sistémica de la información convierten al diagnóstico en una herramienta poderosa para diseñar intervenciones pertinentes, efectivas y sostenibles en contextos educativos complejos.

El uso estratégico de los datos requiere comprenderlo como un proceso situado y ecológico. La Agencia de Calidad de la Educación (2020) plantea que este proceso está condicionado por factores culturales, organizacionales y las competencias de los actores educativos, y que se concreta en cinco pasos: 1) identificar los problemas prioritarios, 2) recopilar y seleccionar datos pertinentes, 3) analizarlos críticamente, 4) tomar decisiones fundamentadas y 5) evaluar los resultados de las acciones. Esta lógica permite fortalecer tanto las prácticas pedagógicas como la gestión institucional, instalando una cultura de reflexión y aprendizaje continuo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diagnóstico educativo ocurre en un entramado de relaciones de poder, intereses y significados que configuran la vida cotidiana de las instituciones escolares. Desde la perspectiva de la micropolítica (Ball, 1994; Bardisa, 1997), cada escuela constituye un campo de negociación permanente donde los distintos actores — docentes, directivos, asistentes, estudiantes y familias— sostienen posiciones, defienden intereses y articulan estrategias para influir en la toma de decisiones. Estas dinámicas, que

muchas veces permanecen implícitas, conforman una cultura institucional en la que los objetivos formales coexisten con las lógicas informales de interacción, alianza y conflicto.

Considerar esta dimensión implica reconocer que los procesos diagnósticos e interventivos no se desarrollan únicamente a partir de un diseño metodológico riguroso, sino que también dependen de cómo el equipo profesional lee, interpreta y se inserta en estas tramas relacionales. Cada institución presenta configuraciones particulares de poder, con grupos que se alinean o se contraponen en torno a intereses, valores o visiones de escuela. Saber identificar estos grupos, las redes de influencia y las tensiones entre ellos permite a los equipos



psicoeducativos comprender por qué ciertas decisiones prosperan y otras generan resistencia, así como anticipar los efectos que una propuesta de cambio podría provocar dentro de la organización (Rodríguez, 2017).

En este sentido, la micropolítica se convierte en un componente crucial del diagnóstico: comprender la escuela no se reduce simplemente al levantamiento de la información delimitada por los objetivos, sino también descifrar los significados que los actores atribuyen a su práctica, los equilibrios de poder que sostienen su funcionamiento y las condiciones simbólicas que hacen viable una intervención.

Desde esta perspectiva, el rol del profesional adquiere un carácter político en el mejor sentido del término: construir legitimidad y confianza para que el conocimiento técnico sea escuchado y apropiado. Esto demanda desarrollar la capacidad de generar alianzas estratégicas con los distintos grupos, de modo que el diagnóstico sea percibido como un proceso compartido orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Inspirándose en la noción de flexibilidad etnográfica (Ruiz-Bejarano, 2018), resulta clave que el equipo interventor mantenga una actitud reflexiva y adaptativa frente a la incertidumbre del contexto escolar. Ello implica registrar de manera sistemática los cambios, tensiones y resistencias que emergen durante el proceso; revisar periódicamente las decisiones metodológicas a la luz de la dinámica institucional; y sostener espacios de diálogo que favorezcan la construcción conjunta de sentido. La escucha activa, la empatía profesional y la coherencia comunicativa son herramientas que permiten convertir la complejidad relacional en información significativa para orientar el trabajo técnico.

Desde esta óptica, la micropolítica no constituye un obstáculo, sino un campo de oportunidades

para el ejercicio estratégico del rol psicoeducativo. Al reconocer las posiciones, los intereses y las narrativas en juego, el diagnóstico se transforma en un espacio de negociación que antecede y prepara la intervención. De esta manera, los cambios propuestos pueden inscribirse en la lógica interna de la escuela, favorecer la apropiación institucional y aumentar su sostenibilidad en el tiempo (Blase, 2002; Cabrera-Otálora & Giraldo-Díaz, 2017).

Incorporar la dimensión micropolítica de forma transversal en los procesos de diagnóstico e intervención psicoeducativa permite trascender la mirada instrumental del cambio y avanzar hacia una comprensión situada de las escuelas como sistemas sociales complejos. Esto amplía la capacidad de los equipos para articular la evidencia técnica con las relaciones humanas que la sustentan, fortaleciendo tanto la pertinencia contextual del diagnóstico como el potencial transformador de la intervención.

El diagnóstico educativo constituye una herramienta estratégica para comprender la complejidad de los contextos escolares y para sustentar decisiones de intervención con evidencia pertinente (Hargreaves & O'Connor, 2018). Entendido como un ejercicio epistémico y sociológico, el diagnóstico permite aproximarse de manera situada a la realidad educativa y proyectar transformaciones sostenibles; desde esta perspectiva, diagnosticar implica describir con rigor, anticipar escenarios de mejora y fortalecer la conciencia colectiva de los actores escolares (Enríquez García et al., 2024). El enfoque sistémico, multimetodológico y participativo que aquí se propone busca articular esa comprensión con orientaciones operativas que fortalezcan capacidades locales y el compromiso institucional.

La efectividad de los procesos diagnósticos y de autoevaluación exige una cultura de confianza y liderazgos pedagógicos que aseguren transparencia, construcción de consensos y claridad de propósito en cada etapa. La



ambigüedad respecto del uso de los resultados tiende a debilitar el proceso y a reducir su potencial de mejora (Brown et al., 2021). La autoevaluación escolar aporta información contextual que valida y legitima decisiones en instancias colaborativas con las comunidades; con todo, persisten limitaciones asociadas al tiempo disponible, a la burocratización, a usos orientados al control y a brechas en el trabajo con datos. A nivel comparado, los grados de implementación son disímiles: en sistemas con trayectoria la autoevaluación se integra a la gestión para la mejora, mientras en otros su uso es intermitente. En todos los casos, la claridad sobre fines y productos resulta decisiva. Además, los cambios logrados se concentran en dimensiones organizacionales; resta traducir los hallazgos hacia la enseñanza y el aprendizaje mediante metas instruccionales, monitoreo didáctico y retroalimentación basada en evidencias (Figueiredo et al., 2024).

Entre algunas recomendaciones que podrían extenderse al contexto educativo chileno, podemos proponer: (1) instalar un marco de liderazgo para los procesos de diagnóstico educativo institucional, con protocolos de transparencia, definición de roles y acuerdos tempranos sobre el propósito, los productos y el

uso de resultados; (2) desarrollar capacidades para el análisis e interpretación de datos que habiliten metas accionables, combinando una formación situada y tiempo protegido en el calendario escolar; (3) alinear el diagnóstico educativo con el PEI y el PME (u otros instrumentos de gestión estratégica) mediante indicadores pedagógicos claros y ciclos breves de verificación en aula; y (4) avanzar hacia una implementación sostenida y gradual, con apoyos técnicos externos cuando sea pertinente. Estas medidas orientan una institucionalización del diagnóstico que sea útil para decidir, intervenir y aprender como organización (Brown et al., 2021; Figueiredo et al., 2024).

Finalmente, los autores que suscriben esta propuesta reconocen que su orientación está circunscrita al contexto educativo chileno, especialmente idónea desde los marcos orientativos de la educación escolar pública, no obstante, pueden ser transferibles a otros contextos. Adicionalmente, esta propuesta puede orientar procesos formativos de pre y postgrado en educación y psicología; además de servir como marco para la práctica desde el trabajo de equipos de gestión, equipos de convivencia, programas de integración y demás dispositivos de gestión escolar.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Autodiagnóstico en el uso y análisis de datos: Docentes, directivos y sostenedores. Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2025/01/Autodiagnostico-en-el-uso-y-analisis-de-datos.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). Guía metodológica para el uso de datos. Gobierno de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro_Guia_Metodologica_Uso_de_Datos_2020.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Informe nacional de resultados educativos. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/orientar/estudios/>
- Andrades-Moya, J., Vidal Espinoza, R., Gómez Campos, R., Pérez-Álvarez, E., & Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en



- Latinoamérica. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 135–156. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1257>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: Revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 54–65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 1–26. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.pdf>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267003>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2020). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7a ed., pp. 1–95). Wiley.
- Brown, M., Gardezi, S., Del Castillo Blanco, L. D. C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., & Kechri, Z. (2021). School self-evaluation: An international or country-specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>
- Cabrera-Otálora, M. I., & Giraldo-Díaz, R. (2017). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159–167. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.29.009>
- Corbett, J., & Redding, S. (2017). Using needs assessments for school and district improvement: A tactical guide. Center on School Turnaround at WestEd and Council of Chief State School Officers. <https://www.adi.org/downloads/NeedsAssessment-Final.pdf>
- Coronado-Hijón, A. (2016). La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. En Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo (Huelva, España, 20–22 de noviembre de 2014). <https://www.researchgate.net/publication/303810570>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE.
- Cuiccio, C., & Husby-Slater, M. (2018). Needs Assessment Guidebook: Supporting the Development of District and School Needs Assessments. State Support Network. https://www.ed.gov/sites/ed/files/2020/10/needsassessmentguidebook-508_003.pdf
- Enríquez García, F., Amaro Yopez, A., Juárez Lucas, P., Rodríguez Rico, R., & Soni Guillermo, E. (2024). El diagnóstico como base de la intervención educativa. *Revista Científica Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 12(1), 34–49. <https://doi.org/10.47808/revistabiogro.v12i1.538>



- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2a ed.). Routledge.
- Figueiredo, C., Sampaio, M., Marinho, P., Dihl Moraes, A., & Fernandes, P. (2024). School self-evaluation in decision making: Perspectives from Portuguese school leaders. *Education Sciences*, 14(12), 1275. <https://doi.org/10.3390/educsci14121275>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6a ed.). SAGE.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Professional learning communities in Mexican public schools: Exploring their development. *Educación XX1*, 24(2), 283–304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Center for Strategic Education.
- Garira, E. (2020). Needs assessment for the development of educational interventions to improve quality of education: A case of Zimbabwean primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100020. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100020>
- Gierus, B. (2025). Prevalence and quality of mixed methods research in educational journals: Trends and issues. *SAGE Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251335171>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism. *Educational Leadership*, 75(2), 12–18. <https://doi.org/10.4000/ries.7490>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5a ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Registro del Plan de Mejoramiento Educativo: Fase estratégica. Unidad de Apoyo a la Mejora Educativa, División de Educación General. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/1fase-estrategica-2018-intervenible-Areader-24-feb.pdf>
- Nilvius, C., Fälth, L., Selenius, H., & Svensson, I. (2025). Análisis de un modelo de respuesta a la interacción (RtI) de varios niveles para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo de tener dificultades de lectura en las escuelas primarias de Suecia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263469>
- Peña Ruz, M. (2023a). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e202. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Peña Ruz, M. (2023b). Col·laboració docent envers el model de comunitats professionals d'aprenentatge. *Educar*, 59(2), 403–417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Ojeda Millahueque, Patricia, & Zúñiga González, Carmen Gloria. (2020). Participatory diagnosis to elaborate the citizenship education plan. *Sophia Austral*, (26), 259–285. <https://dx.doi.org/10.4067/So719-56052020000200259>
- Rodas de Ruiz, P. (2014). Un acercamiento inicial al modelo RTI para estudiantes de un grupo lingüístico minoritario con necesidades en lectoescritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 194–202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146006>

- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1–14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2018). Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa: Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33147>
- Sánchez Oñate, A. (2021). Los objetivos de investigación. En P. Fossa Arcila (Ed.), *Manual de Metodología de la Investigación* (p. 12). Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodolog%C3%ADa-PsicologiaUDD-2-1.pdf>
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15–37. <http://hdl.handle.net/10201/95366>
- Terán Ccanre, A. J., & Méndez Vergaray, J. (2022). Innovación escolar y comunidades profesionales de aprendizaje: Revisión teórica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 4(2), 67–78. <https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/76>
- Zhao, X., & Xu, R. (2024, December 12). Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies. *International Journal of Advanced Education*, 5(4), 262. <https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450>
- Zúñiga-Tapia, J., & Cobo-Rendón, R. (2025). Convivencia educativa con base en evidencias: Guía para el uso de datos y toma de decisiones basados en el DIA socioemocional. Ministerio de Educación de Chile.