

PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA FASE DEL DIAGNÓSTICO

Educational intervention projects: methodological guidelines for the diagnostic phase

Juan Carlos Castellanos Ramírez¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0682-9085>

Shamaly Alhelí Niño Carrasco²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5623-4418>

Salvador Ponce Ceballos³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-9853>

Karla Lariza Parra Encinas⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-2224>

Recibido: 15/01/2026 • Aprobado: 18/04/2026

Cómo citar: Castellanos Ramírez, J. C., Niño Carrasco, S. A., Ponce Ceballos, S. y Parra Encinas, K. L. (2026). Proyectos de intervención educativa: orientaciones metodológicas para la fase del diagnóstico. *Ciencia y Educación*, 10(1), 97-108. <https://doi.org/10.22206/ciened.2026.v10i1.3669>

Resumen

Este artículo de carácter teórico tiene como propósito abordar uno de los vacíos persistentes en el campo de la intervención en organizaciones educativas, relacionado con los saltos metodológicos que con frecuencia se producen entre la fase de diagnóstico y el plan de acción. Se sostiene que los procesos de diagnóstico requieren una mayor sistematización, basada en un razonamiento analítico que permita establecer una cadena lógica para transitar de los resultados (conjunto de datos), a la identificación de hallazgos (interpretación del dato), y de estos a la definición de necesidades, concebidas como la brecha medible entre lo que es y lo que debería ser. Se brindan orientaciones metodológicas para la elaboración de diagnósticos en organizaciones educativas, sin pretender su generalización a otros enfoques de intervención arraigados en perspectivas socioeducativas y psicoeducativas.

Palabras clave: necesidades educativas, proyecto de educación, metodología, planificación estratégica, racionalización.

Abstract

This theoretical article addresses a persistent lack of methodological coherence in the field of intervention within educational organizations, particularly the methodological leaps that frequently occur between the diagnosis phase and the action plan. It is argued that diagnostic processes require greater systematization, grounded in analytical reasoning that enables the development of a logical sequence from results (understood as a set of data), to the identification of findings (the interpretation of data), and from there to the definition of needs, conceived as the measurable gap between what is and what should be. The article offers methodological guidelines for the development of diagnoses in educational organizations, without seeking to generalize them to other intervention approaches rooted in socio-educational and psycho-educational perspectives.

Keywords: educational needs, educational intervention, methodology, strategic planning, rationalization.

¹ Universidad Autónoma de Baja California, México. Email: juan.castellanos8@uabc.edu.mx

² Universidad Autónoma de Baja California, México. Email: shamaly.nino@uabc.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Baja California, México. Email: ponce@uabc.edu.mx

⁴ Universidad Autónoma de Baja California, México. Email: parra.karla@uabc.edu.mx



1. Introducción

El término de intervención educativa se emplea de manera amplia en el campo educativo para referirse a un conjunto de acciones formales y sistemáticamente organizadas, con el fin de incidir de manera deliberada en la mejora o transformación de situaciones problemáticas (Añaños et al., 2022; Cortés y Cortés, 2021). Sin embargo, su significado adquiere matices en función de los marcos teóricos y metodológicos desde los cuales se conceptualiza.

Por un lado, desde la pedagogía social y la educación social, se emplea el término “intervención socioeducativa”, para referirse al proceso orientado a la atención de problemáticas sociales y educativas en contextos comunitarios, donde el diagnóstico adquiere un carácter contextual, participativo y situado (Martínez, 2021; Úcar, 2020).

Por otro lado, desde las teorías psicológicas (especialmente desde marcos cognitivos y conductuales), se emplea el término de “intervención psicoeducativa” para referirse al conjunto de acciones dirigidas a la modificación de procesos de aprendizaje, desarrollo o conducta en individuos o grupos, a partir de diagnósticos centrados en variables psicológicas y educativas (López y Sánchez, 2024).

Un tercer enfoque proviene del campo de la planeación y desarrollo organizacional (Borrella et al., 2022; Dumitrita y Bonavía, 2020; Tortolero et al., 2024), desde el cual se emplea el término “intervención educativa” para referirse al diseño de acciones orientadas a la mejora de programas institucionales, estructuras organizativas y procesos educativos. A diferencia de las perspectivas anteriores, este enfoque no introduce una denominación específica, sino que mantiene el uso del término general, aunque con un significado diferente.

El presente trabajo se sitúa en esta última perspectiva, vinculada a los enfoques de intervención desde el plano de la planificación y el cambio organizacional de centros educativos, por lo que el término que se adopta a lo largo del artículo corresponde al de “intervención educativa”. Este abordaje, desde luego, no implica desconocer las aportaciones de las tradiciones socioeducativa y psicoeducativa, ampliamente consolidadas, sino más bien reconocer la coexistencia de distintos modos de conceptualizar y entender la intervención educativa. Inclusive, entre las diferentes perspectivas es probable que existan puntos de convergencia y complementariedad, especialmente en lo relativo al papel del diagnóstico como proceso orientado a la comprensión de situaciones problemáticas y a la fundamentación de toma de decisiones para la intervención.

Dicho lo anterior, el propósito del artículo es ofrecer orientaciones metodológicas para fortalecer la elaboración del diagnóstico en procesos de intervención educativa. En particular, el aporte se centra en explicitar y sistematizar la cadena lógica para transitar de los resultados entendidos como conjunto de datos, a la identificación de hallazgos mediante su interpretación, y de estos a la definición de necesidades, concebidas como espacios para la proyección de objetivos.

2. Fases del proceso de intervención educativa

En la literatura especializada sobre intervención educativa, existe cierto consenso en torno a cuatro momentos fundamentales que estructuran el proceso de intervención: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación.

El diagnóstico, también denominado por algunos autores como análisis de necesidades (Altschuld, 2004; Vásquez et al., 2023), constituye la primera fase del proceso y responde al principio de que toda

intervención requiere un conocimiento fundamentado del contexto antes de la acción. Por tanto, su finalidad es comprender la problemática o necesidad que da origen a la intervención.

A partir de los resultados del diagnóstico, se desarrolla la fase de planeación que consiste en proyectar acciones para dar respuesta a las necesidades identificadas (Añaños et al., 2022; Úcar, 2022). En este momento se definen elementos clave como la justificación de la intervención, los objetivos generales y específicos, la metodología, los destinatarios, la temporalización y las condiciones de implementación. Asimismo, se prevé la asignación de recursos humanos, materiales y financieros.

La tercera fase corresponde a la implementación o puesta en práctica de las acciones proyectadas en el plan, lo que implica un seguimiento continuo del desarrollo de las acciones, permitiendo introducir ajustes en función de las condiciones emergentes (Altschuld, 2004; Dumitrita y Bonavía, 2020).

Finalmente, la evaluación constituye una fase clave orientada a valorar los avances y logros de la intervención. Autores como Altschuld y Eastmond (2010) y Watkins et al. (2012) subrayan su carácter transversal, en tanto que permite acompañar el desarrollo de todas las fases, distinguiendo entre evaluación de proceso, de resultados y de impacto, cada una con propósitos específicos vinculados al seguimiento, la valoración de logros y la identificación de efectos generados.

3. La importancia del diagnóstico en los proyectos de intervención

En los proyectos de intervención, el diagnóstico ocupa un lugar central como punto de partida para la comprensión de problemas educativos (González y Soto, 2023). Sin embargo, algunas veces su planeamiento se realiza para justificar una intervención

previamente imaginada o deseada, más que como un dispositivo analítico orientado a la identificación de necesidades reales y a la toma fundamentada de decisiones (Amaro et al., 2024). En este sentido, el diagnóstico tiende a cumplir una función descriptiva y retórica, orientada a evidenciar la existencia de un problema, en lugar de asumir una función estructurante del proyecto de intervención.

Uno de los errores más frecuentes en los proyectos de intervención consiste en asumir que el diagnóstico, por el solo hecho de existir, orienta automáticamente la intervención, pasando por alto que el diagnóstico, en sí mismo, no produce decisiones, sino más bien, son los procesos analíticos e interpretativos asociados a este los que permiten transformar la información empírica en criterios para la acción (Altschuld, 2004).

Como consecuencia de esta falta de mediación interpretativa, los proyectos tienden a pasar directamente de los datos hacia soluciones preconcebidas, reproduciendo lo que Watkins et al. (2012) describen como “actividades en busca de problemas”, en lugar de intervenciones basadas en brechas claramente definidas.

Esta desconexión entre los datos y las decisiones es, precisamente, lo que da lugar a una especie de “caja negra” entre el diagnóstico y el plan de intervención. Esta metáfora alude a un espacio intermedio poco explícito en los proyectos educativos, donde no hay suficiente claridad sobre cómo los datos producidos en el diagnóstico se traducen en necesidades concretas de intervención.

Para hacer explícito este proceso intermedio y evitar la “caja negra”, resulta indispensable distinguir tres niveles analíticos que con frecuencia se superponen o se omiten en los diagnósticos: i) los resultados entendidos como conjunto de datos, ii) los hallazgos entendidos como el proceso de

interpretación del dato y iii) las necesidades entendidas como el juicio analítico para determinar la brecha entre lo que es y lo que debería ser. En este sentido, esta distinción no es solo metodológica, sino epistemológica y decisional, ya que estructura el tránsito desde la evidencia empírica hasta el diseño de modelos lógicos y teorías del cambio coherentes.

4. Elementos estructurantes del diagnóstico: resultados, hallazgos y necesidades

Para hacer operativa la distinción analítica planteada en el apartado anterior y evitar la “caja negra” entre el diagnóstico y la intervención, resulta necesario precisar los componentes estructurantes del diagnóstico: resultados, hallazgos y necesidades.

El resultado del diagnóstico se sitúa en el nivel empírico del proyecto y corresponde al nivel del dato. Su función principal es recopilar, organizar y describir información relevante sobre una situación problemática, respondiendo fundamentalmente a la pregunta *¿qué está ocurriendo?* En este nivel se ubican actividades como la aplicación de cuestionarios, entrevistas, observaciones o análisis documentales, así como la presentación de frecuencias, porcentajes, categorías emergentes o descripciones narrativas. Este tipo de diagnóstico es indispensable y debe ser metodológicamente riguroso; sin embargo, su alcance es limitado, ya que describe la realidad, pero no establece por sí mismo qué implicaciones tiene esa realidad para la intervención (Altschuld y Eastmond, 2010).

El problema surge cuando los resultados del diagnóstico se confunden con el análisis. En muchos proyectos, los datos se presentan como si hablaran por sí mismos, bajo la suposición implícita de que los resultados muestran claramente qué hay que hacer. La literatura en evaluación de necesidades es enfática al señalar que los datos, en bruto, no

orientan la acción sin un proceso explícito de interpretación, y que utilizar resultados descriptivos como justificación directa de decisiones conduce a intervenciones mal focalizadas (Watkins et al., 2012).

El segundo nivel corresponde a los hallazgos, que constituyen el nivel de la interpretación analítica. Los hallazgos no son datos ni resultados aislados, sino afirmaciones interpretativas que emergen del análisis integrado de múltiples fuentes de información (Medina, 2014). Mientras el diagnóstico responde a qué se observa, los hallazgos permiten responder preguntas como *¿qué significa lo que se observa?*, *¿qué patrones o tensiones se identifican?*, *¿qué aspectos del funcionamiento actual resultan problemáticos o limitantes?* (Altschuld y Watkins, 2014).

Por ejemplo, mientras que a nivel de dato podría reportarse que un alto porcentaje de participantes presenta dificultades para utilizar una plataforma tecnológica, a nivel de interpretación analítica implica formular un hallazgo que entiende ese dato como evidencia de una brecha entre las demandas del contexto institucional y las capacidades reales de los actores, lo que limita el logro de los resultados esperados.

Según Altschuld (2004), los hallazgos se argumentan a partir de la interpretación de los datos, y su validez depende de la coherencia del razonamiento que conecta los datos con el marco conceptual del proyecto. Cuando este nivel se omite, el proyecto pierde su eje analítico y el tránsito hacia la intervención se vuelve arbitrario; el diagnóstico deja así de cumplir su objetivo principal que es servir como base racional para la toma de decisiones estratégicas (Engle y Altschuld, 2014).

El tercer nivel es el de las necesidades, entendido como el puente entre el diagnóstico y la proyección de acciones para la intervención. Estas no

se desprenden directamente de los datos o los hallazgos, sino que emergen mediante un juicio analítico. Autores como Altschuld (2004) y Watkins et al. (2012) definen las necesidades como una brecha medible entre lo que es y lo que debería ser, siempre que esa brecha sea considerada relevante y susceptible de intervención.

Es importante subrayar que las necesidades no son sinónimos de problemas amplios ni de objetivos; tampoco deben formularse como soluciones encubiertas. Las necesidades constituyen enunciados precisos que delimitan qué debe cambiar y por qué, estableciendo el foco y el alcance de la intervención.

En efecto, la evaluación de necesidades no es una etapa accesoria del diagnóstico, sino el núcleo interpretativo que conecta la evidencia empírica con las acciones de intervención. El reconocimiento de que los datos requieren interpretación, la distinción entre hallazgos y necesidades y la comprensión de que estas deben construirse analíticamente fortalecen la consistencia interna del diagnóstico, consolidándolo como una herramienta que orienta la toma de decisiones pertinentes, justificadas y con mayor potencial de cambio.

Bajo esta lógica, esta secuencia (resultados, hallazgos y necesidades) constituye el punto de arranque para la construcción del modelo lógico de planeación de la intervención. Según Watkins et al. (2012), los modelos lógicos adquieren sentido cuando se anclan en necesidades claramente definidas, pues solo así es posible justificar la relación entre insumos, actividades, productos y resultados esperados. De lo contrario, el modelo lógico corre el riesgo de convertirse en un esquema formal desvinculado de los problemas reales del contexto.

Otros modelos para la planeación, desarrollo y evaluación de intervenciones, como la teoría del cambio, parten de una comprensión clara de la

situación actual y de las necesidades que se busca atender, articulando supuestos causales, resultados intermedios y condiciones contextuales (Anderson, 2004; Rogers, 2014; Weiss, 1995). Sin embargo, el hecho de que los modelos de intervención se anclen en necesidades claramente definidas no implica necesariamente que todas deban ser atendidas de manera simultánea (inclusive algunas no llegan a atenderse).

5. Priorización de necesidades para la toma de decisiones en el plan de acción

Una vez que las necesidades han sido construidas analíticamente a partir de los hallazgos, el siguiente paso en la lógica del diagnóstico consiste en su priorización para la toma de decisiones.

En este contexto, la evaluación de necesidades cumple una función decisional clave, que trasciende la identificación de brechas y se orienta hacia la priorización estratégica de necesidades (Anderson, 2004; Ortegón et al., 2005; Watkins et al., 2012; Weiss, 1995), condición indispensable para avanzar hacia el diseño del plan de intervención.

La literatura especializada coincide en que identificar necesidades sin priorizarlas conduce a listados extensos y poco operativos, lo que dificulta la toma de decisiones y diluye el impacto potencial de la intervención y de su evaluación. Altschuld y Witkin (2000) señalan que la priorización constituye el puente entre la evaluación de necesidades y la acción, al permitir transformar diagnósticos exhaustivos en decisiones viables sobre qué atender, cuándo y con qué recursos. Por tanto, priorizar no es un ejercicio técnico menor, sino un acto analítico que define el rumbo y alcance del proyecto.

Desde esta perspectiva, la priorización de necesidades cumple al menos tres funciones estratégicas.

Primero, ordena la complejidad del diagnóstico, permitiendo distinguir entre necesidades críticas, secundarias o diferibles. Segundo, viabiliza la planificación, al reconocer explícitamente las restricciones de recursos, tiempo y capacidades institucionales. Tercero, fortalece la coherencia causal de los modelos lógicos y las teorías del cambio, al concentrar la intervención en aquellas necesidades cuya atención tiene mayor probabilidad de generar transformaciones significativas (Watkins et al., 2012).

Desde el ámbito de la planeación estratégica y gestión organizacional, autores como Altschuld y Eastmond (2010), Altschuld y Watkins (2014), Altschuld y Witkin (2000) y Watkins et al. (2012), destacan un conjunto de criterios analíticos que orientan la priorización de necesidades de manera sistemática. Estos criterios no operan de forma aislada, sino que deben considerarse de manera articulada reconociendo que la prioridad de una necesidad es siempre el resultado de un juicio comparativo.

Uno de los criterios centrales es la *magnitud de la brecha*, entendida como el tamaño de la diferencia entre la situación actual y la situación deseada. Cuanto mayor es la discrepancia documentada, mayor suele ser la relevancia de la necesidad, especialmente cuando existen evidencias empíricas claras que respaldan dicha brecha (Altschuld y Witkin, 2000; Watkins et al., 2012). Este criterio permite evitar formulaciones vagas y anclar la priorización en datos interpretados.

Un segundo criterio es el *impacto en los objetivos organizacionales o sociales*. No todas las necesidades tienen el mismo peso estratégico; algunas, aun siendo relevantes, tienen un efecto limitado sobre los propósitos centrales del proyecto o de la organización. Aquí, priorizar implica evaluar en qué medida atender una necesidad contribuye al logro

de metas de corto, mediano o largo plazo, y qué consecuencias tendría no hacerlo (Engle y Altschuld, 2014).

La *urgencia* constituye otro criterio fundamental. Algunas necesidades requieren atención inmediata debido a riesgos, deterioro progresivo de la situación o compromisos normativos e institucionales. En estos casos, postergar la intervención puede agravar la brecha existente y aumentar los costos futuros de intervención (Altschuld y Witkin, 2000).

El *alcance o población afectada* también incide en la priorización. Una necesidad que afecta a un número amplio de personas, o a grupos en situación de mayor vulnerabilidad, suele adquirir mayor relevancia desde una perspectiva de equidad y responsabilidad social. Este criterio permite incorporar consideraciones éticas y de justicia social en la toma de decisiones, especialmente en proyectos del sector público (Engle y Altschuld, 2014).

Otro criterio es el *efecto en cadena o impacto sistémico*. Algunas necesidades operan como causas de raíz de otros problemas; atenderlas puede generar beneficios indirectos y reducir simultáneamente múltiples brechas. Desde la lógica de sistemas, estas necesidades suelen adquirir una prioridad estratégica superior, ya que potencian el impacto global de la intervención (Altschuld, 2004).

Finalmente, la *factibilidad* actúa como un criterio modulador de la priorización. Una necesidad puede ser altamente relevante y urgente, pero si no existen condiciones mínimas para intervenir (recursos, capacidades y apoyo institucional), su atención inmediata puede resultar poco factible. Al respecto, Altschuld y Watkins (2014) subrayan que la priorización efectiva requiere equilibrar la importancia de la necesidad con la viabilidad real de abordarla, evitando decisiones que, aunque deseables, no puedan implementarse de manera sostenible.

6. Un ejemplo para comprender la trazabilidad de los resultados del diagnóstico a la identificación de necesidades

Este apartado presenta un ejemplo que permite comprender, paso a paso, el tránsito de los datos del diagnóstico a los hallazgos y, posteriormente, a la identificación de necesidades de intervención en un proyecto de formación docente. El énfasis se coloca en hacer explícito este proceso de articulación, evitando saltos intuitivos o decisiones no fundamentadas entre cada etapa.

6.1. Contexto general del caso

El caso se sitúa en una universidad que ha promovido, a través de cursos y lineamientos institucionales, el uso de metodologías activas para la enseñanza, particularmente la metodología instruccional de aprendizaje basado en casos. A pesar de estas iniciativas, se identifican dificultades persistentes para su incorporación sistemática en la práctica docente, lo que motiva la realización de un diagnóstico con fines de intervención formativa.

El diagnóstico se desarrolló con profesorado de licenciatura mediante tres técnicas complementarias: cuestionario autoadministrado ($n = 42$), entrevistas semiestructuradas ($n = 10$) y análisis de planeaciones didácticas ($n = 30$). Estas técnicas permitieron obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la formación docente, el conocimiento pedagógico declarado y las prácticas didácticas efectivamente implementadas.

A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes, diferenciando entre información cuantitativa y cualitativa.

Resultados cuantitativos

- El 71% del profesorado señala no haber recibido formación formal en diseño instruccional.

- El 76% declara conocer el enfoque de aprendizaje basado en casos.
- Solo el 19% reporta haber diseñado actividades basadas en casos de manera sistemática.
- El 82% de las planeaciones analizadas se centra en estrategias expositivas o en la resolución de ejercicios cerrados, con escasa presencia de actividades de análisis contextualizado o resolución de problemas complejos.

Resultados cualitativos

- En las entrevistas, los docentes expresan dificultades para “bajar a la práctica” los enfoques pedagógicos revisados en cursos o capacitaciones previas.
- Se identifica incertidumbre respecto a cómo estructurar un caso, qué nivel de complejidad debe tener y cómo evaluar los aprendizajes derivados de este tipo de actividades.
- Se menciona de manera reiterada la presión del tiempo, la carga académica y la rigidez de los formatos de planeación como factores que influyen en la selección de estrategias didácticas tradicionales.

Como se puede apreciar, los resultados en este nivel describen la situación observada, caracterizan prácticas y percepciones, pero no explican aún su significado ni permiten, por sí mismos, identificar las necesidades de intervención.

6.2. Proceso de articulación entre resultados, hallazgos y necesidades

La Tabla 1 ejemplifica el proceso de mediación analítica entre el diagnóstico y la intervención, mostrando cómo se articula el tránsito del dato empírico hacia la formulación de necesidades. En este sentido, los resultados no se entienden como

Tabla 1
Proceso de articulación entre resultados, hallazgos y necesidades

Resultados	Hallazgos	Necesidades
- Alto porcentaje de docentes que declara conocer el enfoque (76%). - Bajo porcentaje que lo implementa de manera sistemática (19%). - La predominancia de estrategias expositivas en el 82% de las planeaciones analizadas.	La combinación de estos elementos permite interpretar que el conocimiento pedagógico permanece, en gran medida, en un plano conceptual, sin traducirse en decisiones didácticas concretas, lo que evidencia una brecha entre saber qué es una metodología activa y saber cómo diseñarla e implementarla.	(1) Se requiere fortalecer la capacidad del profesorado para traducir el conocimiento declarativo sobre metodologías activas en decisiones didácticas concretas de diseño e implementación.
- El 71% del profesorado sin formación formal en diseño instruccional. - Los testimonios que expresan dificultad para estructurar casos y actividades complejas. - La persistencia de prácticas expositivas en las planeaciones revisadas.	La combinación de estos elementos permite interpretar que la falta de formación específica actúa como un factor estructural que restringe la traducción de enfoques innovadores en prácticas didácticas viables.	(2) Se requiere desarrollar competencias en diseño instruccional que permitan al profesorado operacionalizar enfoques pedagógicos activos en prácticas didácticas viables.
- La incertidumbre expresada por los docentes respecto a cómo evaluar los aprendizajes derivados del trabajo con escasos. - La tendencia a recurrir a evaluaciones coherentes con enfoques expositivos, aun cuando se intenta innovar en las actividades.	La evaluación aparece como un componente crítico que condiciona las decisiones didácticas, funcionando como un punto de tensión entre el discurso innovador y la práctica real.	(3) Se requiere fortalecer las competencias del profesorado en evaluación del aprendizaje en el marco de metodologías activas, particularmente en el diseño de criterios e instrumentos coherentes con este enfoque.
- Los relatos sobre la presión del tiempo y la carga académica. - La percepción de rigidez en los formatos institucionales de planeación. - La evidencia empírica de la persistencia de prácticas tradicionales.	Estos elementos permiten interpretar que las prácticas docentes no pueden explicarse únicamente desde el plano individual, sino que están mediadas por condiciones organizacionales que limitan la innovación.	(4) Se requiere atender las condiciones institucionales que limitan la innovación didáctica, particularmente en relación con la carga académica, el uso del tiempo y la flexibilidad de los formatos de planeación.

insumos que conducen directamente a decisiones, sino como evidencia que requiere ser interpretada para generar hallazgos y, a partir de estos, construir necesidades como juicios analíticos sobre las brechas a atender. Así, se evita la “caja negra” entre diagnóstico y acción, haciendo explícita la lógica que fundamenta la toma de decisiones.

6.3. Priorización de necesidades

Una vez identificadas las necesidades a partir de los hallazgos, el proyecto de intervención entra en

una etapa de priorización, ya que en la práctica no es posible atender todas las necesidades de manera simultánea debido a las limitaciones de tiempo, recursos y alcance. En este sentido, priorizar no supone restar importancia a algunas necesidades, sino definir un orden razonado que permita enfocar los esfuerzos en aquellas que resultan más relevantes y viables según el contexto.

Dicho de otra manera, priorizar necesidades permite ordenar la complejidad del diagnóstico, reconocer las restricciones reales del proyecto,

evitar intervenciones dispersas y fortalecer la coherencia interna del modelo lógico y de la teoría del cambio, e inclusive decidir si en un único proyecto se podrán atender las necesidades identificadas.

Diversos autores (Altschuld y Eastmond, 2010; Altschuld y Watkins, 2014; Altschuld y Witkin, 2000; Watkins et al., 2012) proponen criterios de priorización, formulados como preguntas evaluativas que pueden aplicarse de manera sistemática a cada necesidad identificada:

- Magnitud de la brecha: ¿Qué tan grande es el desajuste entre la situación actual y la situación deseada?
- Impacto: ¿Cuánto impacto tendría atender esta necesidad en el logro de los objetivos organizacionales generales?
- Urgencia: ¿Requiere intervención inmediata o puede esperar sin generar consecuencias graves?
- Alcance: ¿A cuántas personas afecta de manera directa e indirecta?
- Efecto en cadena: ¿Hasta qué punto atender esta necesidad facilita la resolución de otras necesidades asociadas?

- Factibilidad: ¿Qué tan viable es atenderla dentro del marco de un proyecto, considerando el tiempo, los recursos disponibles y la disposición al cambio de los agentes implicados?

Para evitar decisiones intuitivas, Watkins et al. (2012) sugieren el uso de una matriz para comparar necesidades a partir de una escala común. Esta escala no tiene como propósito producir una medición exacta, sino hacer explícito el juicio analítico que fundamenta la toma de decisiones.

Retomando el ejemplo que se presentó en los apartados anteriores, enseguida se muestra el escenario de aplicación de criterios, en donde se utiliza una escala de 5 puntos: 1 = Muy bajo, 2 = Bajo, 3 = Medio, 4 = Alto y 5 = Muy alto.

La Tabla 2 sintetiza la aplicación sistemática de los seis criterios de priorización a cada una de las necesidades identificadas.

La matriz de priorización destaca que las necesidades 1 (se requiere fortalecer la capacidad del profesorado para traducir el conocimiento declarativo sobre metodologías activas en decisiones didácticas concretas de diseño e implementación) y 2 (se requiere desarrollar competencias

Tabla 2
Matriz de priorización

Criterio	Necesidad 1	Necesidad 2	Necesidad 3	Necesidad 4
Magnitud de la brecha	5	5	4	4
Impacto	5	5	4	4
Urgencia	4	4	3	3
Alcance	4	4	4	4
Efecto en cadena	5	5	4	4
Factibilidad	4	4	3	3
Total	27	27	22	22

en diseño instruccional que permitan al profesorado operacionalizar enfoques pedagógicos activos en prácticas didácticas viables) adquieren un carácter prioritario debido a la convergencia de varios factores críticos. En primer lugar, ambas presentan una alta magnitud de la brecha, evidenciada en la discrepancia entre el conocimiento declarado del profesorado sobre metodologías activas y su limitada implementación en la práctica, así como en la ausencia de formación formal en diseño instruccional en una proporción importante de docentes.

En segundo lugar, su impacto es directo y transversal, ya que inciden en el núcleo de la práctica docente: la capacidad de diseñar, implementar y sostener estrategias didácticas coherentes con enfoques activos. En particular, la Necesidad 1 se vincula con la dificultad para convertir el conocimiento pedagógico en acciones didácticas concretas, mientras que la Necesidad 2 se relaciona con la falta de herramientas metodológicas para estructurar propuestas formativas complejas. En conjunto, ambas configuran una base estructural que condiciona el resto de las prácticas observadas.

Finalmente, estas necesidades presentan un alto efecto en cadena, dado que su atención puede generar mejoras indirectas en otros ámbitos, como la evaluación del aprendizaje o la diversificación de estrategias didácticas. Es decir, fortalecer la capacidad de diseño instruccional y la traducción del conocimiento pedagógico no solo atiende problemas específicos, sino que habilita transformaciones más amplias en la práctica docente, lo que justifica su alta prioridad en términos estratégicos.

En contraste, las necesidades 3 (se requiere fortalecer las competencias del profesorado en evaluación del aprendizaje en el marco de metodologías activas, particularmente en el diseño de criterios e instrumentos coherentes con este enfoque)

y 4 (se requiere atender las condiciones institucionales que limitan la innovación didáctica, particularmente en relación con la carga académica, el uso del tiempo y la flexibilidad de los formatos de planeación) presentan una prioridad relativa menor, no porque carezcan de relevancia, sino por su comportamiento diferenciado en algunos criterios. En el caso de la Necesidad 3, si bien la evaluación se identifica como un componente crítico que genera tensiones en la práctica docente, su urgencia es menor en comparación con las necesidades anteriores, en la medida en que su atención requiere previamente de una base sólida en diseño e implementación de metodologías activas. Además, su abordaje implica procesos formativos más especializados, lo que incide en su nivel de factibilidad.

Por su parte, la Necesidad 4 se caracteriza por su naturaleza estructural y contextual, ya que está asociada a factores institucionales como la carga académica, el uso del tiempo y la rigidez de los formatos de planeación. Aunque su impacto es significativo, su factibilidad es menor dentro del marco de un proyecto de intervención acotado, debido a que su atención depende de decisiones organizacionales que exceden el control directo del equipo responsable. En este sentido, ambas necesidades se configuran como ámbitos relevantes que requieren ser considerados en la planificación, pero cuya atención podría plantearse de manera complementaria o en fases posteriores, una vez fortalecidas aquellas que presentan mayor impacto inmediato y viabilidad operativa.

7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se argumentó la pertinencia de contar con un marco metodológico que permita enriquecer los procesos de diagnóstico en los proyectos de intervención educativa. En particular, se ha puesto énfasis en que el rigor metodológico de este tipo de proyectos no depende únicamente de la correcta aplicación de instrumentos o técnicas de recolección de

información, sino también de la construcción de un razonamiento analítico y lógico que permita transitar de los resultados del diagnóstico (entendidos inicialmente como datos) hacia la formulación de hallazgos y la identificación/priorización las necesidades.

En la práctica, con frecuencia se da por sentado que quien diseña o implementa una intervención tiene interiorizado dicho razonamiento como parte de su quehacer profesional. Sin embargo, la denominada “caja negra” entre el diagnóstico y la acción puede ser una clave explicativa para comprender por qué algunas intervenciones, aun cuando se ejecutan de manera adecuada en términos operativos, no logran incidir de forma sustantiva en la problemática de fondo sobre la que se interviene.

El marco metodológico propuesto no se concibe como algo cerrado o definitivo. Por el contrario, se asume como un esquema susceptible de ser ajustado y refinado a partir de su aplicación en el contexto de las organizaciones educativas, así como del contraste con otras aproximaciones al tema, como la perspectiva socioeducativa (Aguilar y Ander, 2001) y psicoeducativa (Morgado et al., 2022), que durante tres décadas han contribuido al campo desde otras miradas y que pueden enriquecer la propuesta aquí planteada.

Precisamente, la motivación para presentar este primer avance radica en su potencial de uso flexible y en la posibilidad de mejorarla progresivamente mediante la reflexión académica, pero también de su puesta en práctica en las organizaciones educativas.

Referencias

- Aguilar, M., & Ander, E. (2001). *Diagnóstico social: Conceptos y metodología*. Lumen.
- Altschuld, J. (2004). Emerging dimensions of needs assessment. *Performance Improvement*, 43(1), 10–15. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140430104>
- Altschuld, J., & Eastmond, J. (2010). *Needs assessment phase II: Getting started*. Sage.
- Altschuld, J., & Watkins, R. (2014). A primer on needs assessment: More than 40 years of research and practice. *New Directions for Evaluation*, 2014(144), 5–18. <https://doi.org/10.1002/ev.20099>
- Altschuld, J., & Witkin, B. (2000). *From needs assessment to action: Transforming needs into solution strategies*. Sage.
- Amaro, A., Juárez, A., Rodríguez, R., Soni, E., & Enríquez, F. (2024). El diagnóstico como base de la intervención educativa. *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 12(1), 34–50. <https://doi.org/10.47808/revistabioagro.v12i1.538>
- Anderson, A. (2004). *Theory of change as a tool for strategic planning: A report on early experiences*. The Aspen Institute. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/theory-of-change-tool-for-strategic-planning-report-on-early-experiences.pdf>
- Añaños, F., García, M., & Moles, E. (2022). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 106–130. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22793>
- Borrella, I., Caballero, S., & Ponce, E. (2022). Taking action to reduce dropout in MOOCs: Tested interventions. *Computers & Education*, 179, 104412. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104412>
- Cortés, A., & Cortés, D. (2021). Bases teóricas y metodológicas de los procesos de intervención socioeducativa. *Conrado*, 17(80), 356–362. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1854>
- Dumitrita, T., & Bonavía, T. (2020). Proyecto de intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos. *Educere*, 24(78), 253–266. <http://>

- erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16037
- Engle, M., & Altschuld, J. (2014). Needs assessment: The perspective from the public sector. *New Directions for Evaluation*, 2014(144), 33–45. <https://doi.org/10.1002/ev.20101>
- González, E., & Soto, J. (2023). *El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos*. AM Editores. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/943564.pdf>
- López, A., & Sánchez, Y. (2024). Intervenciones psicoeducativas sobre salud mental con adolescentes en contextos escolares: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 33–41. <https://jcpca.org/wp-content/uploads/pdfs/24-01-04.pdf>
- Martínez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista educação em questão*, 59(59), 1–22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018>
- Medina, J. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis*, 7(14), 39–54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Morgado, T., Loureiro, L., & Rebelo, M. (2022). Psychoeducational interventions to promote adolescents' mental health literacy in schools: Identifying theory for the development of a complex intervention. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35(4), 331–340. <https://doi.org/10.1111/jcap.12386>
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Rogers, P. (2014). *Theory of change*. United Nations Children's Fund (UNICEF). https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Evaluierung/Theory_of_Change/UNICEF_Theory_of_change.pdf
- Tortolero, R., Gómez, J., Figueroa, G., & Moreno, H. (2024). El diagnóstico y la intervención organizacional. Métodos utilizados por las organizaciones para su desarrollo integral. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 4(3), 36–53. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2024.03.003>
- Úcar, X. (2020). Principios sociopedagógicos y relaciones socioeducativas. En F. J. Del Pozo Serrano (Coord.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 3–22). Universidad del Norte. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1cfthrh>
- Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns d'animació i educació social*, 35, 1–30. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf
- Vásquez, L., Herrera, I. Cobeña, R., & Peralta, A. (2023). Gestión del proceso de innovación de las prácticas de enseñanza en instituciones educativas. *Recimundo*, 7(1), 468–477. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.468-477](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.468-477)
- Watkins, R., West, M., & Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8868-6>
- Weiss, C. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. En J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Vol. 1. Concepts, methods, and contexts* (pp. 65–92). The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383817.pdf>