




How to successfully implement an educational program in the classroom:


Barriers and facilitators

(Cómo implementar exitosamente un programa educativo en el aula:


Barreras y facilitadores)

Victoria Espinoza ^{1,*}, Rocío Briceño ², Camila Cachaña ³, and José-Pablo Escobar ⁴

¹ Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, Pontificia Universidad Católica de Chile; victoriaespinoza@uc.cl 

² Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile; rocio.briceno@ug.uchile.cl 

³ Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, Pontificia Universidad Católica de Chile; camilacl@uc.cl 

⁴ Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, Pontificia Universidad Católica de Chile; pablo.escobar@cedeti.cl 

* Correspondence: victoriaespinoza@uc.cl; +56996337082

Reference: Espinoza, V., Briceño, R., Cachaña, C., & Escobar, J-P. (2025). How to successfully implement an educational program in the classroom: Barriers and facilitators (*Cómo implementar exitosamente un programa educativo en el aula: Barreras y facilitadores*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(1), 47-80. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0024>

Editor: Pablo Castro

Reception date: 28 Aug 2024

Acceptance date: 22 Nov 2024

Publication date: 28 Jan 2025

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2025 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Abstract: Quality of education depends to a large extent on the activities that teachers implement in the classroom. Various international programs have been designed and implemented to promote children's learning in school contexts. Research and management teams design proposals to be implemented by teachers in schools; however, not all of them are successfully replicated. Several studies have focused on identifying the conditions that determine the potential impact of educational programs on student learning. This qualitative study presents an exploratory descriptive design that seeks to analyze the barriers and facilitators related to the implementation of educational programs in classrooms of two regions of Chile. Through semi-structured interviews, information was collected from both classroom teachers and professionals in charge of implementing educational programs. The results were analyzed following grounded theory and indicate the existence of a series of factors that act as barriers and/or facilitators for the implementation of programs from a teacher's perspective. We reflect on the need to consider these elements to promote the success of classroom initiatives.

Keywords: quality of education; educational improvement; program implementation; role of teachers.

Resumen: La calidad de la educación depende en gran medida de las actividades que implementan los profesores en las salas de clases. A nivel internacional se han diseñado e implementado diversos programas para promover los aprendizajes de niñas y niños en contextos escolares. Equipos de investigación y/o de gestión diseñan propuestas para ser implementadas por los docentes en las escuelas, sin embargo, no todas se replican de manera exitosa. Diversos estudios se han enfocado en identificar cuáles son las condiciones que determinan las posibilidades de impacto de los programas educativos sobre el aprendizaje de los estudiantes. El presente estudio de carácter cualitativo presenta un diseño exploratorio de tipo descriptivo que busca analizar las barreras y facilitadores relacionados con la implementación de programas educativos en las aulas de dos regiones de Chile. A través de entrevistas semiestructuradas se recogió información tanto de profesoras de aula como de profesionales a cargo de la implementación de programas. Los resultados fueron analizados siguiendo la teoría fundamentada e indican la existencia de una serie de factores que actúan como barreras y/o facilitadores para la implementación de programas educativos. Se reflexiona en torno a la necesidad de considerar estos elementos para promover el éxito de las iniciativas en aula.

Palabras clave: calidad de la educación; mejora educativa; implementación de programas; rol del profesorado.

Resumo: A qualidade da educação depende, em grande medida, das atividades que os professores desenvolvem na sala de aula. A nível internacional, foram concebidos e implementados vários programas para promover a aprendizagem das crianças em contexto escolar. Equipas de investigação e/ou de gestão concebem

propostas para serem implementadas pelos professores nas escolas, mas nem todas são replicadas com sucesso. Vários estudos têm-se centrado na identificação das condições que determinam o potencial impacto dos programas educativos na aprendizagem dos alunos. Este estudo qualitativo apresenta um projeto descritivo exploratório que procura analisar as barreiras e os facilitadores relacionados com a implementação de programas educativos nas salas de aula de duas regiões do Chile. Através de entrevistas semiestruturadas, foi recolhida informação tanto dos professores como dos profissionais responsáveis pela implementação dos programas. Os resultados foram analisados de acordo com a teoria fundamentada e indicam a existência de uma série de fatores que atuam como barreiras e/ou facilitadores da implementação de programas educativos. Refletimos sobre a necessidade de considerar estes elementos para promover o sucesso das iniciativas nas salas de aula.

Palavras-chave: qualidade da educação; melhoria da educação; implementação de programas; papel dos professores.

1. Introduction

Traditionally, education researchers have focused on how schools address the needs of their educational communities. In Chile, various public and private actions have been undertaken to enhance the quality of education and mitigate learning disparities associated with socioeconomic status and the presence of special educational needs (Guardia & Mendive, 2016; Parra et al., 2024; Rosas & Santa Cruz, 2013; Villalón et al., 2005; Treviño et al., 2018). Many studies have proposed strategies to improve teaching and learning processes (Murillo & Martínez-Garrido, 2019), leading to programs being designed to promote various skills such as reading, executive functions or mathematics (Graham et al., 2018; Scionti et al., 2020; Stockard et al., 2018). However, a question arises concerning the replicability of these programs beyond research settings, indicating that, in many cases, the prevailing conditions in schools differ significantly from those in which the impact studies are conducted. It is also important to consider the role assigned to teachers in implementing educational programs and their level of engagement in the didactic proposals they are required to accomplish in the classroom.

1.1 Educational programs: the role of teachers and research teams

Educational program implementation consists of the concrete transfer of the design of didactic proposals to the classroom. Several researchers have designed and implemented many successful proposals; however, validating the proposal's success by research teams merely initiates the process of generating improvements in communities (Durlak & DuPre, 2008). Experimental interventions isolate the effects of an initiative, pinpointing beneficial strategies for skill development, yet their success in real settings is unknown due to the heterogeneity of populations and communities (Weisz et al., 2005).

For this reason, it is important to assess which elements significantly impact the implementation of experimental educational programs (Dorner et al., 2014; Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). Key elements to assess include fidelity of implementation, defined as the extent to which the intervention aligns with the original concept; dosage, referring to the quantity and intensity of strategy delivery; and adaptation, which denotes the extent to which modifications were made to the original strategies (Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). When evaluating the effectiveness of interventions, it is important to balance fidelity in implementation with their adaptability (Lendrum & Humphrey, 2012). On the one hand, the formulation of flexible strategies tailored to the characteristics of the context is essential; on the other, it is imperative to find ways to ensure the continuity

of key elements needed to maintain learning objectives. The significance of dosage has been highlighted as crucial to ensuring teacher adherence (Ogle et al., 2024).

In the school setting, many successful interventions rely on programs designed by external teams (Durlak et al., 2022; Pellegrini, 2021; Pinazo et al., 2020; Rosas et al., 2019; Takacs & Kassai, 2019). Although in most cases teachers are expected to replicate the implementation of these interventions, they are often not included in the process of implementation and experimental evaluation of the programs (Scionti et al., 2020; Takacs & Kassai, 2019). This could limit the transfer of the results to practical contexts, as teachers have been recognized as key agents for school change (Huberman & Miles, 1984). Neglecting to account for their involvement can transform a successful intervention into a failure. For example, it has been observed that, in some cases, teachers are unable to reproduce the technical conditions or generate the resources needed to obtain the same results as researchers (Durlak & DuPre, 2008; Hallfors & Godette, 2002). The necessity for a reciprocal relationship between teachers and research teams to guarantee the quality of program implementation has been raised (Song et al., 2023). In this sense, factors that act as barriers and facilitators for implementing educational improvement programs have been identified.

1.2 Barriers and facilitators to program implementation: international state of the art

Recent literature on educational improvement highlights the importance of adjusting programs to the particular features and needs of each context to increase their effectiveness and viability. Hall et al. (2020) offer an international perspective on educational effectiveness, illustrating how contextual factors affect the success of programs across countries and settings. Accordingly, the ADAPT model highlights the importance of evaluating and adapting educational interventions according to the conditions (Movsisyan et al., 2019). Thus, tools like the Continuous Improvement Toolkit help and guide education teams to implement improvements, mainly by reviewing and adjusting their practices according to the specific context, thereby increasing and strengthening the educational impact (Shakman et al., 2020).

Professional commitment and teacher leadership have been recognized as the most effective factors in driving educational change (Baloco Navarro, 2020; Shanthi & Renugadevi, 2021). It implies dedication to educational goals, including the mission of each program. Professional commitment fosters loyalty to the institution and the work, cultivating habits that enhance the quality of education delivered to students. To achieve this commitment, teachers must understand the need to implement a program and recognize its benefits. Effective leadership is also essential for implementing programs from a horizontal perspective in the school context, underscoring the importance of a collaborative decision-making structure (Durlak & DuPre, 2008).

Community-related factors, including the political structure of the system and the relationships between families and the school (Durlak & DuPre, 2008), also play a role, as, in many cases, they could significantly influence the success or failure of a program's implementation. Another fundamental factor that must be considered when implementing successful programs is financial resources. Their scarcity is a barrier in economically disadvantaged schools (Durlak & DuPre, 2008). In the Latin American context, this issue may be crucial, as the United Nations Children's Fund (UNICEF, 2014) indicates that numerous countries in the region lack support to establish programs, and national resources are limited, often compelling families to bear the costs.

In addition, it is important to have support systems in place, such as training and technical assistance. Training should include both the initial training of teachers who will be responsible for implementing the program, as well as follow-up, which is essential

to achieving educational goals and improving learning (Núñez et al., 2022). In terms of technical assistance, monitoring, retraining, and emotional support should be considered (Durlak & DuPre, 2008). Integrating teacher development in the learning curriculum is vital as it facilitates diagnosis, reflection, analysis, and decision-making to enhance and resolve difficulties (Núñez et al., 2022). However, in Latin America, it has been observed that teacher training focuses on conveying information, conceiving learning as the passive assimilation of information. This vision equips teachers as operators instead of social agents who understand how to navigate their environment and solve possible emerging situations (Duhalde & Cardelli, 2001).

Durlak and DuPre (2008) suggest that innovation should be considered in the implementation process of any educational program, focusing on the program's adaptability and compatibility with the context of its use. Adaptability relates to fidelity of implementation, where a balance between flexibility and fidelity is the perfect combination for success. Compatibility with the context implies considering the social, economic, and cultural characteristics of schools to achieve successful implementation (Santana et al., 2023). For educational programs to be successfully implemented, they should be clear and organized (Díaz-Barriga, 2014) and have supporting evidence (Páramo & Hederich, 2014).

The factors observed on the international landscape allow certain guidelines to be established that promote success in the implementation of educational programs. Given the significance of the dynamic interplay of numerous factors, particularly those pertaining to the implementation context, it is necessary to investigate the implementation experiences of educational programs in Chile. Although programs have been implemented in Chile to support the quality of education, the results obtained from the teachers' perspective have not been studied in depth. As they are key agents in program implementation, understanding their experience is essential to identifying difficulties and facilitators that can guide future implementation processes and, in turn, increase the likelihood of success in the educational context.

Specifically, this study seeks to answer the following questions: How do the teachers in charge of implementation rate the programs? What insight can those responsible for implementing these programs in universities and foundations provide? What are the barriers and facilitators that teachers identify in this process? The objective is to examine the elements that serve as barriers and/or facilitators in the implementation of educational programs aimed at enhancing learning in Chile.

2. Objectives

The general objective of this study is to identify possible barriers and facilitators for the implementation of educational improvement programs in two regions in Chile, considering the perspective of both the teachers who implement them and the experts in charge of them. The following are proposed as specific objectives: (1) to identify the nature of the difficulties encountered by teachers and managers regarding the implementation of educational improvement programs; (2) to identify those factors that act as facilitators of the implementation of educational improvement programs in the classroom; and (3) to describe some suggestions that can facilitate the processes of implementing educational programs in the classroom.

3. Method

To answer the questions, an exploratory and descriptive qualitative study was conducted, which was analyzed from grounded theory. This theory's approach facilitated the acquisition of background information through data analysis derived from the context to understand the phenomenon (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 2002).

3.1 Participants

To explore the experience of teachers and support teams in program implementation, a purposive sampling of typical cases was proposed, seeking participants who could give an account of the implementation of the programs. Thus, five teachers and one sociologist were interviewed, who were contacted through a key agent and selected based on the following inclusion criteria: working or having worked in a school where educational projects for the development of learning skills are being implemented or have been implemented or have been part of the implementing team of a program. While not an exclusion condition, the absence of male participation likely correlates with the predominant representation of women in the education sector in Chile, comprising 99.1% in preschool education and just over 78% in primary education. Although these percentages are lower in secondary education, women still represent more than half of the workers in this sector (Centro de Estudios Mineduc, 2022).

Most participants were teachers from different areas (see Table 1). Four participate or have participated in program implementation in the classroom, and two were part of the teams in charge of their design and/or transfer. All the participants worked in institutions in the Metropolitan Region, with the exception of one who worked in the O'Higgins Region. Most worked in subsidized schools. It is worth noting that most students in Chile attend such schools.

Table 1

Characteristics of the participants

Participant	Profession	Role in the program	Commune	Type of school	Subject
P1	Preschool teacher	Direct implementation	Macul	Subsidized	Executive functions
P2	Preschool teacher	Direct implementation	Nancagua	Public	Emerging literacy
P3	Secondary Education History Teacher	Direct implementation	Lampa	Subsidized	Emotional skills
P4	Primary Education Teacher	Direct implementation	Santiago	Subsidized	Various instructional areas
P5	Sociologist	Adaptation and design	Santiago	Not applicable	Executive functions
P6	Teacher, counselor	Adaptation and transfer	Cerrillos	Subsidized	Various instructional areas

3.2 Design

The study focused on identifying general barriers and facilitators that may affect the implementation of educational programs designed by personnel external to the schools, which is consistent with other studies conducted internationally (Dorner et al., 2014; Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). Specifically, in the present study, the inclusion criteria were teachers or those in charge of the implementation process of educational improvement programs designed by agents external to the school, with

activity planning, teacher training, and follow-up done by research teams or the management team. Two of the participants, a teacher and a person in charge of the adaptation and design of the program, worked on the implementation of a program to promote executive functions in preschool education. One of the participants was in charge of implementing a classroom program for the promotion of emerging literacy skills in preschool education; another was involved in the implementation of an emotional skills program in secondary school. Two participants were involved in implementing programs in various areas of the curriculum in basic general education classes, one as a teacher in charge of carrying out the strategies and the other as part of the management team in charge of follow-up and transfer.

3.3 Instruments

Two semi-structured interview scripts were designed to collect data (Valles, 2007) based on the literature review before the fieldwork. This literature review highlighted relevant elements for program implementation, as well as barriers and facilitators.

Two interview scripts were developed, one focusing on the design of the programs and the other on the experience of teachers in charge of implementing the programs in their teaching practice; therefore, the first was applied only to participants 5 and 6, while the second was applied to the remaining cases. The interviews were conducted by a social anthropologist, part of the research team. The sub-themes were the same in both scripts, although the type of questions asked varied (see Table 2). Thus, the thematic axes were research experience and involvement of the educational community, study outcomes, implementation of the program - which addressed barriers and facilitators to implementation - and program success.

Table 2

Examples of questions according to the type of interview

Sub-theme	Design script	Implementation script
Program implementation	How was the implementation process in the school? Were implementation strategies provided? Was training conducted? Who participated in the training? Who decided your participation? Was there any follow-up?	Was training conducted for the implementation of the program? Did you have any training? Who was trained? Who implements the training? Was there any follow-up?
Program success	Was the impact on students evaluated after the application of the program?	Do you think there was or could you see any impact on students after the implementation of the program?

3.4 Procedure and ethical requirements

The scripts for the interviews were tested in the first session, which made it possible to adjust them to achieve greater depth in the study, following the parameters of grounded theory. Each script was adapted to the respective program according to the professional consulted. The interviews lasted between 40 and 60 minutes; five were remote, and one was face-to-face. Each interview was audio-recorded to facilitate its literal transcription. The Scientific Ethics Committee of Social Sciences, Arts, and Humanities of the Pontifical Catholic University of Chile reviewed and approved this study. Before each interview, the participant gave their explicit consent by digitally signing an informed consent form.

3.5 Data analysis plan

The data analysis was performed based on grounded theory (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 2002), so it was conducted inductively. First, open coding was conducted in conjunction with the data collection, allowing the construction of codes based on the participants' discourse, which, at the same time, guided future data collection. Then, axial coding began, creating categories and subcategories arising from the analysis of the codes, obtaining the following: barriers in the design, barriers in the implementation of the program, changes due to the pandemic, training characteristics, program characteristics, challenges for teachers and schools, design and implementation of the programs, program facilitators, design facilitators, flexibility or adaptation of the program, studies conducted, profile and opinions of the respondents, profile of the schools, recommendations, rigor or adherence to the program, role of the educational community, role of teachers, and assessment of the program.

For this systematization, the Atlas.ti software version 9.1.3.0 (Scientific Software Development GmbH, 2021), was used, making it possible to construct 307 codes distributed in 18 categories. Finally, selective coding was performed to review and discuss the results presented in this article, organizing the previously constructed categories into two areas. These areas unified those categories most relevant to the analysis: barriers to program implementation and facilitators of program implementation.

Finally, due to the exploratory nature of this study, it is complex to achieve the last step of grounded theory and propose an emerging theory from the results. Nevertheless, we offer a discussion of the literature reviewed and an analysis of results leading to suggestions for program implementation.

4. Results

The analysis of results was organized into two general areas: barriers to program implementation and facilitators of program implementation.

4.1 Barriers to program implementation

One factor that may constitute a barrier is the role of teachers since they are the agents in charge of the direct development of the learning activities outlined in the programs. Their beliefs about the programs to be implemented or about the characteristics of the students affect their adherence to the proposed strategies. If teachers are not convinced of the effectiveness of a program, it will be difficult for them to implement it properly.

“So... there are teachers who don't see it, and there are teachers who simply don't believe it. I mean, they say ‘nooo, I'm not going to do it’” (P6).

Another barrier is the difficulty in reflectively analyzing the programs, focusing on implementing concrete strategies without considering their foundations. This could be related to the characteristics of the interventions that, in many cases, consider the teacher only as an implementer and not as a reflective agent.

“There are times when it is difficult for them to delve more deeply into teaching practices that are not so concrete, like a little deeper reflection, because they stay more in the concrete, a little more superficial in some situations” (P5).

On the other hand, the difficulty in incorporating families was detected as a barrier, particularly the difficulties they show in understanding the focus of program implementation and participation in evaluation processes.

“[...] sometimes, parents' and students' hypersensitivity inhibits teachers from doing formative work in parallel with teaching the subject matter” (P6).

Another barrier identified is resources. Often, the programs implemented require specific materials, which makes their continuity difficult in schools with greater economic vulnerability,

“I think the most difficult thing is the working materials. Having a setting like a vulnerable school, with not many resources, it's complicated” (P1).

This can also be observed in the design since research teams have difficulties in financing the implementation of educational programs, which can be a barrier to the success of these experiences.

“We were able to do all the design and the first part, but then the project had no more resources to continue doing it, and it ended” (P6).

Neglecting the sociocultural circumstances of the program's implementation is acknowledged as a barrier, as an insufficient design and implementation plan may not align with the children's characteristics, potentially resulting in program failure.

“In contexts that are not vulnerable [...] the majority enter school or enter first-grade reading [...] However, in vulnerable contexts, [...] children do not have a greater understanding of the written code” (P6).

Another barrier to the implementation of the programs and their subsequent transfer to the classroom is the lack of connection between the research teams and the teachers in charge of their development. Sometimes, there is no feedback from teachers, which could hinder their understanding of the programs and demotivate teachers.

“They would just watch, make notes, and leave. There was never any feedback from the partners; they never received any congratulations, nothing” (P1).

Any program to be designed or implemented should include a space for listening to teachers' problems and needs since, for them, it could mean an increase in their workload and, in some cases, emotional stress.

“[...] you have to consider a time when teachers are going to be in a crisis, have some need, which is beyond your research objective, and you have to know how to listen” (P1).

A fundamental point is training, which is sometimes scarce and far removed from the implementation process, making it difficult for the programs to respond adequately to teachers' needs. Therefore, programs should include a flexible training approach to reinforce strategies and content when necessary.

“The learning process isn't always so linear. For example, in this school, we have had to go back a lot. It's not just that the old teachers forgot, but the new ones never grasped it either. So, we did a reset, which is to retrain the teachers, practice with modeling, practice with them, and then monitor them” (P6).

Finally, another barrier detected is related to the level of rigidity required during the implementation of a program. In some cases, the programs are focused on the execution of routines or following instructions, losing focus on the students' critical and reflective processes, which could generate a lack of autonomy in their development.

“So, I feel that [it] should be done as a less militarized thing, where maybe you give a little more autonomy to the students, shape that autonomy, for example. What happens is that they arrive so structured that they are not independent” (P3).

4.2 Facilitators of program implementation

Among the facilitating elements for the implementation of educational programs, the importance that both teachers and research or monitoring teams attach to the program being evidence-based and supported by successful experiences were identified.

“I think there has to be evidence because at the end of the day, when you start to do the training, to take the courses. Of course, you read the introduction and the figures and how it has impacted other schools and communities throughout the country...” (P2).

“They (the researchers in charge) had all this concern to bring something to Chile that worked on the issue of executive functions, something that had evidence, that was untested, and Tools of the Mind fit these needs” (P6).

In terms of evidence, it is important to mention the reflection of the program's effectiveness in the results of each teacher's students and how they observe progress in their students as a result of implementing the strategies.

“It's a very good program, efficient for the children, and efficient for the teacher who becomes a kind of mediator of cognitive skills [...] I feel it's helped me a lot” (P1).

There is also consensus regarding the importance of considering the sociocultural and socioeconomic contexts where the program will be implemented, in addition to which methodologies will be suitable to that context. Another important point is that the programs must be clear and explicit to avoid ambiguous interpretations and reduce the difficulties teachers may encounter when executing them.

“What characteristics does it have? That it's very explicit, that is, no, it doesn't have a blind spot. Everything is very well explained and everything is very well supported. Always from the point of view of techniques, drivers, methodology, and everything else. It is very well explained, so this is also passed on to the teachers, to the students” (P6).

Quick access to materials and planning for program implementation is also a facilitator. This reduces teachers' workload, leaving more time to attend to other fundamental needs of the classroom.

“[...] they train you; they give you the closing, they give you material, and in that material, they even give you the stories. The stories even come with the planning done. It's like coming in and working. How to train myself, learn it and put it into practice, because they really give you everything” (P2).

There are also training-related facilitators, where technologies, such as videos explaining the program and forums for resolving doubts, are particularly important.

“The platform is super friendly in general [...] You have to mark what you’ve already done, in between there are like these typical tests, like ‘Now it’s your turn’, after what you’ve already read put into practice, correct answers are reviewed at the time. There are also forums to talk with colleagues” (P2).

On the other hand, the organizers’ constant monitoring of the implementation process is fundamental because it allows teachers to deepen the knowledge acquired and enables the implementation teams to analyze the practical implications of the program.

[...] what I remember was that the implementation team monitored the training. In the end, it wasn’t so much directed; rather, they were monitoring the implementation based on the training received by the preschool teachers” (P5).

Likewise, the link between training and support enhances the proper implementation of the programs. Thus, it is essential to incorporate practical elements and the analysis of teaching practices.

“That’s why, after you get trained, you start the practical part. They will monitor you. They even record part of the classes because these are the same videos they later upload to the platforms. So you, if you read it, you didn’t understand it, and you had some questions, then there is the video that says ‘that is how it is’, in practice” (P2).

Monitoring is a facilitator for adherence to the implementation of educational programs. Therefore, it is an element that must be planned, precise, and rigorous. Also, feedback should consider the analysis of student learning outcomes, as it constitutes evidence of the program’s effectiveness and the skills of the teacher who implements it.

“This teacher, who I saw making progress even though he was stuck, he was convinced, and he was convinced through the results [...]. One of the things that generates adherence first is how the feedback and monitoring are done” (P6).

The management team’s involvement, which directly supports the teachers who implement the programs and provides modeling and feedback on classroom practices, is also considered a facilitator.

[...] it’s not the monitoring that makes the teacher feel pressured. Obviously, there must be a healthy pressure in which you feel you’re going to be observed and you have to do your best, but it’s based on monitoring” (P4).

Another facilitating element is the teachers’ commitment to student learning, which could be a driving force for program adherence.

“And facilitators, I would say like, in general, here all of the teachers care about what we do [...]. I couldn’t say that someone doesn’t care about their job, doesn’t care about student learning... Everyone here always cares about learning. And they’re all very playful, and you can clearly see that” (P3).

The presence of economic resources that guarantee the adequate implementation and retention of the programs is also considered a facilitator. Just as their absence constitutes a barrier, their presence increases the possibilities of program development.

“Another facilitator can be the resources available to the school. This is a free, subsidized school. But it’s free for the students, and we have everything. I mean, I have never bought a pen in this school. I’ve never bought things for myself. We have a projector in every room” (P3).

A strength of program implementation is the role of teachers, where their motivation to learn and their willingness to implement the programs is important. Also important are teachers' adaptability, willingness to change, and ability to incorporate new teaching strategies.

"I think that in the first place, the teacher has to be motivated, informed because they are the ones leading the whole process" (P2).

It is essential to promote the participation of families in the implementation of educational programs. This allows them to reinforce content and strategies at home, seeking continuity between what is applied and taught in the classroom and the family context.

"In meetings, for example, we, by our own decision, say more or less what the project consists of, what we want to promote in the children, things that we use [...] So, I invite them to do that: "This is what your children do to be able to concentrate" [...] So, we give *tips* they can use at home" (P1).

Families play a fundamental role in ensuring and encouraging student attendance at school. Otherwise, it is impossible to ensure the delivery of content, the effectiveness of the program, and their own involvement in understanding the methodology used and taking an active role in the teaching and learning process.

"In other words, there is always work with the parents [...]. so they understand what the specific skills are [...] They need to know what we'll be working on during the school year [...]. So, they still don't understand and, suddenly, if we include them, I feel we're going to guarantee a better performance from the students" (P4).

Program flexibility is important, considering the adaptation to specific subjects or specific classroom conditions. This flexibility finds a balance between rigor and adaptability in the implementation of educational programs.

"Now, that class may be one or two sessions. Sometimes a class lasts more than one session, and it also depends a lot on the subject, because in art we can't do 5 steps, it doesn't fit, nor in physical education, but in language arts, mathematics, history, English, philosophy, perfectly" (P4).

It is also necessary to generate adaptations according to the students' characteristics. For example, if they have special educational needs.

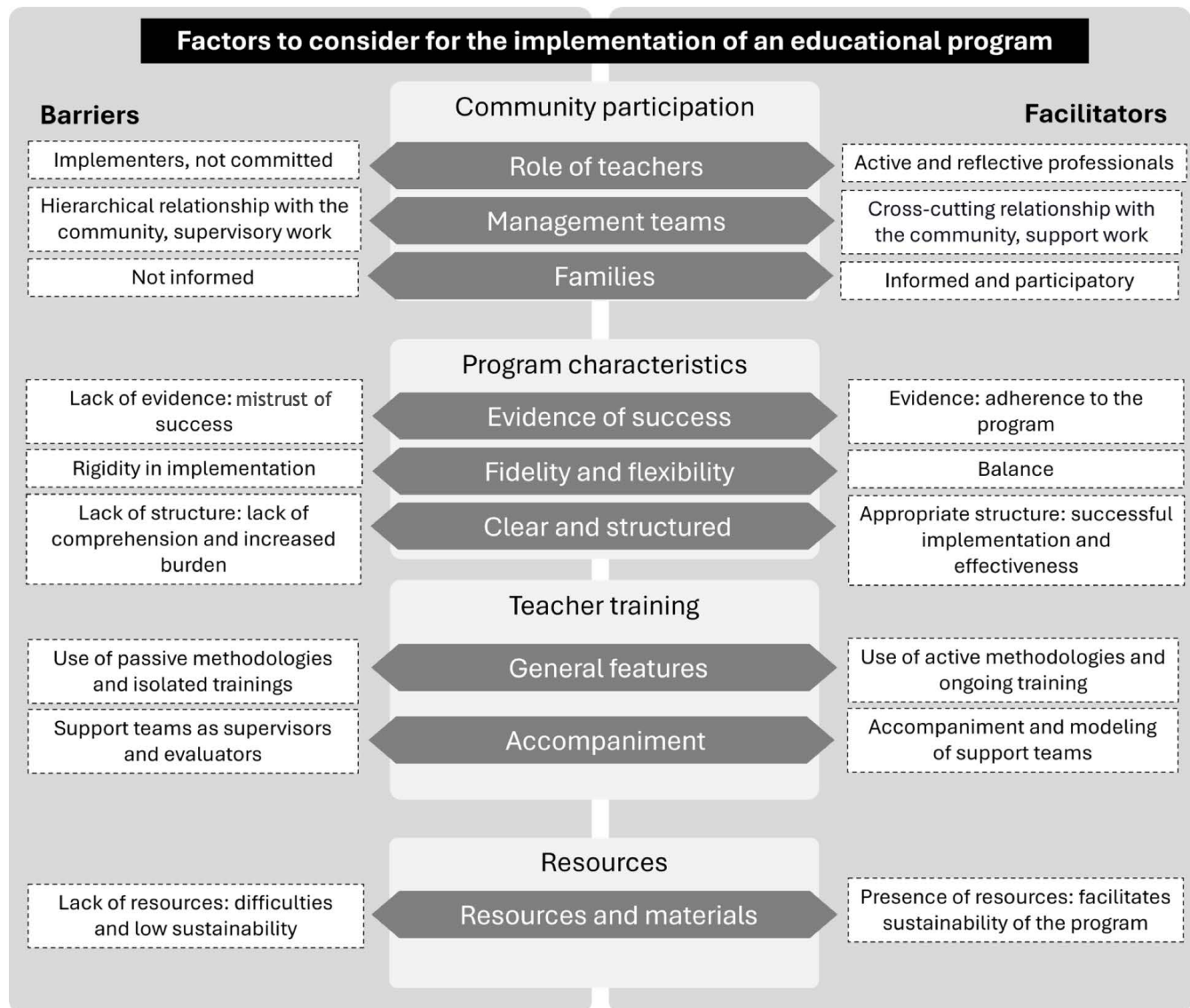
"As long as it is adapted to local needs and realities. It was never that orthodox, not to be followed exactly. In fact, when the researchers who developed [the program] came [...] they supported the adaptation; they saw how certain things in the program could be adapted" (P5).

4.3 Synthesis of barriers and facilitators

Figure 1 illustrates the main factors identified in the qualitative data collection, presenting a diagram that depicts the barriers and facilitators for implementing educational programs, considering community participation, program characteristics, teacher training, and available resources.

Figure 1

Diagram of the factors that act as barriers or facilitators of the implementation of educational programs in the classroom



5. Discussion

This study explored the barriers to and facilitators of the implementation of expert-designed programs in educational settings. Semi-structured interviews were used to investigate the conditions of implementation of various programs in Chile, including interviews with teachers at different educational levels and people responsible for program planning and implementation.

The results show several elements identified as barriers or facilitators for the implementation of educational programs. These elements are grouped into factors that aid in a comprehensive understanding of the issue. Among the factors identified as barriers and/or facilitators are the role of teachers and other members of the educational communities, general features of the programs, training, and counseling for the teachers in charge of implementation, and access to resources for their development, as shown in Figure 1.

Community participation is fundamental to program implementation. The first actor is the teachers since their beliefs and confidence in the program could define the success or failure of an intervention. Their commitment could impact adherence to the programs implemented. This is consistent with Shanthi and Renugadevi (2021), who describe professional commitment as the most important element for educational change. The results indicate that teachers have difficulty reflecting on and understanding the underlying principles of each program, suggesting consideration of approaches focused on strategy implementation. This would hinder the programs' likelihood of success, as Durlak and DuPre (2008) assert that successful implementation requires collaborative decision-making that encompasses teachers from a holistic viewpoint. According to our study, although teachers value the program implementation, they seek to position themselves in an active role and not solely as implementers. However, in many cases, this is the role given to teachers, ignoring their knowledge and experience (Duhalde & Cardelli, 2001).

The participation of families is also central, as they support the programs both in terms of content and students' school participation. The results indicate difficulties with understanding the purposes of the programs and the ways families can participate in the evaluation processes. This is consistent with the findings of Santana et al. (2023), who describe the need to strengthen these relationships as a means to promote academic and socioemotional benefits.

Our results also indicate that the proper implementation of an educational program requires fluid communication between research teams, management teams, and those in charge of classroom implementation. It is important to consider the emerging problems and opportunities and the subsequent opportunities to solve the difficulties. Durlak and DuPre (2008) assert that effective communication among stakeholders is essential for a program's successful implementation and sustainability.

Regarding the characteristics of the programs, they must have previous evidence to promote the confidence and adherence of the teachers in charge of implementing them. This aligns with the assertions by Páramo and Hederich (2014), who contend that educational policies and learning support programs must demonstrate evidence of their effectiveness.

The relationship between flexibility and fidelity of implementation also appears as a fundamental element. Rigidly implemented programs could demotivate teachers in their professional role by constraining their teaching practices. Rigidity is also associated with a lack of consideration of the particularities of the educational community. As Durlak and DuPre (2008) described, the balance between fidelity of implementation and flexibility is central to the successful implementation of an educational program. Intervention designs must account for contextual features, including the sociodemographic and educational levels of the children, as well as methodological factors. This coincides with the findings of Santana et al. (2023), who stress the importance of tailoring educational programs to specific contexts for successful implementation. Disregarding the actual circumstances and particularities of each situation may result in failure (Duhalde & Cardelli, 2001).

A fundamental element for successful program implementation lies in their inherent characteristics: the programs to be implemented must be clear, structured, and explicit to avoid double interpretations and reduce the difficulties teachers face when putting them into practice. As Díaz-Barriga (2014) mentions, the clarity of the programs will influence implementation and their effectiveness. Access to the materials and planning necessary for their implementation is also proposed as a facilitator. This reduces the teachers' workload, leaving them more time to attend to other important classroom needs. This aligns with the recommendations of

Educación 2020 (2018), which advocate lowering administrative burdens or, alternatively, expanding non-teaching hours to foster an educational climate favorable to student development.

Training and follow-up are also important. There must be continuous training that includes both initial training and processes emerging during implementation. It is also important to consider training based on active methodologies (Durlak & DuPre, 2008) and, ideally, to have constant support and retraining if necessary. Studies describe the importance of teacher training to achieve educational goals and increase the quality of learning (Núñez et al., 2022).

As facilitators of the training, they emphasize the support after the initial training periods and the use of technology. The interviews revealed that the ongoing support from the organizations overseeing the implementation process enhances teachers' ability to deepen their training knowledge and enables implementation teams to assess the program in practice, thereby reinforcing its effectiveness. This coincides with previous studies that suggest that teacher support promotes reflection and analysis, which can have a positive impact on program success (Genovez-Aburto & Maguiña-Vizcarra, 2022). The importance of the management team's involvement was also considered, as they monitor the teachers who implement the programs, providing them with direct support, modeling and feedback on their classroom practices. This convergence between program designers and implementers is acknowledged internationally as a significant facilitator (Durlak & DuPre, 2008).

The guarantee or lack of resources for program implementation is relevant. Both the proper implementation of a program and its sustainability must take into account the available resources. Often, the failure of an initiative is explained by limited resources. This coincides with studies highlighting the importance of resources for implementing educational programs (Durlak & DuPre, 2008), especially in vulnerable contexts. Most schools where educational programs are implemented in Chile serve a population with a certain level of social vulnerability. The scarcity of resources described by the participants is consistent with the reality of the region, where there are many material shortages in schools, which in many cases results in the initiatives being supported by the educational communities themselves (UNICEF, 2014; Vega et al., 2023).

5.1 Recommendations for action

In Chile, various institutions apply educational programs to improve different aspects or skills of students. Many of these programs are designed by experts external to the educational communities, so they do not consider the specific characteristics of the educational contexts where the implementation will take place, which may negatively affect the chances of success of the implemented programs. The findings of this study allow for the formulation of recommendations to guide the implementation of educational improvement programs, hence enhancing their likelihood of success. The following suggestions are grouped according to the factors identified in this study:

5.1.1 Role of the educational community

- Active participation of all stakeholders in the school community, particularly teachers, is essential for the success of the interventions. Teachers should have an active role, from a professional perspective, where they can make decisions and adaptations according to the needs detected in their students.

- Families should be informed, and opportunities for active participation should be considered, giving them a fundamental role in the process.

5.1.2 Program Characteristics

- The programs to be implemented should, ideally, have previous systematized experiences, i.e., it is advisable to collect these data and share them with the educational community, or else, it is suggested that pilot programs be implemented where the necessary evidence is gathered to prove their success.
- Programs must be clear, precise, and structured to facilitate understanding within the educational community and enhance the likelihood of achieving their objectives.
- A balance between fidelity of implementation and program flexibility is also essential for the initial objectives to be maintained, considering each context's specific characteristics.

5.1.3 Training

- Recurrent training is suggested, i.e., not right before implementation, but rather repeated sessions throughout the process. This training should include the active involvement of teachers responsible for implementing the programs and opportunities for reflection and change.
- The teams in charge of implementation should provide ongoing support to teachers, modeling strategies and providing constructive feedback on implementing strategies and activities.

5.1.4 Resources

- Regarding resources, it is recommended that prior to program implementation, all requisite resources be evaluated to ensure that the necessary conditions for achieving objectives are fulfilled without overburdening teachers or other members of the educational community.

5.2 Limitations and future directions

Research on the development and implementation of classroom programs can be approached from various perspectives, one of which is that of the teachers and team members in charge of implementation. This study offers insights into this vision but does not provide a comprehensive overview that includes the perspectives of students, families, and other stakeholders in the educational community. However, with a limited sample, the above conclusions serve as an initial examination of the factors that may act as barriers and/or facilitators to implementing educational improvement programs. Future studies should investigate the type of programs implemented in Chile and the conditions of these implementations, considering the participation of teachers and professionals in charge of program implementation that are more representative across the country. It should also include more sources of information, such as surveys, classroom observations, document analysis, and others.

It is significant that, despite the limited sample size, the conclusions largely align with international findings, suggesting that this initial analysis offers relevant insights into the situation in Chile. This suggests that the findings of this study can serve as a guideline for the implementation of educational programs nationally while also indicating that international guidelines must be

adapted to local characteristics and needs, warranting consideration in decisions about the conditions required for implementing educational improvement initiatives.

6. Conclusions

Implementing educational programs to improve the quality of learning is present in many schools in Chile and the world. Although there is evidence of the positive impact of these programs, several factors may facilitate or hinder their implementation. International evidence suggests various factors for implementing educational improvement programs, regardless of learning area and educational level. However, not all of these are considered when transferring educational improvement initiatives to the classroom. According to this study, at the national level, specifically considering participants from only two regions in the country, difficulties arise similar to those in other countries. The data collected in the interviews tended to point to the same themes, regardless of the differences among the participants, who belonged to different types of schools, different educational levels, and who implemented different programs. The involvement of teachers is a pivotal aspect influencing the success or failure of such a program despite numerous other contributing elements. They should be regarded as reflective professionals who, while appreciating the formulation of proposals aimed at enhancing student learning outcomes, emphasize the need for information, training, and appropriate guidance to implement teaching strategies that foster both the academic and emotional growth of their students, taking into account contextual characteristics and the important role of families. Finally, it is essential to have flexible spaces that allow programs to be adapted to the diversity of the classroom by trained and reflective teachers.

These results should be examined reflectively, as they illustrate the fragility of the national education system, particularly concerning the role of teachers. The undeniable contributions of educational programs underscore the deficiencies in the current educational system, as evidenced by the ongoing performance disparities among students from varying socioeconomic levels. Conversely, the findings underscore the challenges encountered by teachers, who, despite being the primary implementers of the program, are frequently regarded as simply technical executors, with their expertise and professional training being overlooked. It is important to reflect on this point, considering, on the one hand, the quality of initial teacher training in Chile and, on the other, the working conditions faced by practicing teachers. While the implementation of educational programs has demonstrated a beneficial effect on student learning, additional concerns regarding educational equity require examination, emphasizing the importance of both initial and continuous teacher training alongside the conditions needed for effective educational practice to bridge learning gaps and provide greater opportunities for all students.

¿Cómo implementar exitosamente un programa educativo en el aula?:

Barreras y facilitadores

1. Introducción

Tradicionalmente, los investigadores en educación se han dedicado a indagar respecto de cómo las escuelas atienden las necesidades de sus comunidades educativas. En Chile, se han emprendido diversas acciones tanto públicas como privadas para elevar la calidad de la educación y reducir las diferencias de aprendizaje vinculadas al nivel socioeconómico y la presencia de necesidades educativas especiales (Guardia & Mendive, 2016; Parra et al., 2024; Rosas & Santa Cruz, 2013; Villalón et al., 2005; Treviño et al., 2018). Muchas investigaciones buscan proponer estrategias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Murillo & Martínez-Garrido, 2019), por lo que se han diseñado una serie de programas para la promoción de diversas habilidades tales como la lectura, las funciones ejecutivas o las matemáticas (Graham et al., 2018; Scionti et al., 2020; Stockard et al., 2018). Sin embargo, existe un cuestionamiento respecto de la replicabilidad que estos programas podrían tener más allá de la investigación, indicándose que, en muchos casos, las condiciones existentes en las escuelas difieren bastante de aquellas en las que se realizan los estudios de impacto. También es importante reflexionar respecto del rol que se da a los docentes en la implementación de programas educativos y qué tan involucrados se encuentran respecto de las propuestas didácticas que deben desarrollar en las aulas.

1.1 Programas educativos: rol de los docentes y de los equipos de investigación

La implementación de un programa educativo consiste en la transferencia concreta del diseño de propuestas didácticas a las salas de clases. Diversos investigadores han diseñado e implementado múltiples propuestas exitosas, sin embargo, la comprobación del éxito de la propuesta por parte de equipos de investigación es solo el inicio para generar mejoras en las comunidades (Durlak & DuPre, 2008). Las intervenciones experimentales aíslan el impacto de una iniciativa, identificando estrategias beneficiosas para desarrollar habilidades, pero su éxito en contextos reales es incierto dada la diversidad de poblaciones y comunidades (Weisz et al., 2005).

Por esto, es importante evaluar cuáles son los elementos que tienen un impacto significativo sobre la implementación de programas educativos experimentales (Dorner et al., 2014; Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). Algunos factores a evaluar son la fidelidad de la implementación, entendida como el grado en que la intervención se parece a la idea original; la dosis, que es la cantidad e intensidad en la entrega de estrategias; y la adaptación, que indica cuánto se modificaron las estrategias originales (Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). Al evaluar la efectividad de las intervenciones, es importante equilibrar la fidelidad en la implementación con su capacidad de adaptación (Lendrum & Humphrey, 2012). Por un lado, se considera el desarrollo de estrategias flexibles que puedan adaptarse a las características del contexto, y por otro, se debe buscar la forma de asegurar la permanencia de los elementos fundamentales para mantener los objetivos de aprendizaje. También se ha planteado la importancia de la dosis, como un elemento central para lograr la adherencia por parte de los profesores (Ogle et al., 2024).

En el ámbito escolar, muchas intervenciones exitosas se apoyan en programas diseñados por equipos externos (Durlak et al., 2022; Pellegrini, 2021; Pinazo et al., 2020; Rosas et al., 2019; Takacs & Kassai, 2019). Aunque en la mayoría de los casos se espera que sean los docentes quienes repliquen la implementación de estas intervenciones, en múltiples ocasiones, no se los incluye en los procesos de implementación y evaluación experimental de éstas (Scionti et al., 2020; Takacs & Kassai, 2019). Esto podría limitar la

transferencia de los resultados a contextos reales, pues se ha reconocido que los docentes son agentes fundamentales para el cambio escolar (Huberman & Miles, 1984). El no considerar su participación podría transformar una intervención exitosa en un fracaso. Por ejemplo, se ha observado que, en algunos casos los educadores no logran replicar las condiciones técnicas, ni generar los recursos necesarios para obtener los mismos resultados que los investigadores (Durlak & DuPre, 2008; Hallfors & Godette, 2002). Respecto de la relación entre los docentes y los equipos de investigación se ha planteado la necesidad de una relación de reciprocidad para asegurar la calidad de la implementación de los programas (Song et al., 2023). En este sentido, se han identificado factores que actúan como barreras y facilitadores para implementar programas de mejora educativa.

1.2 Barreras y facilitadores para la implementación de programas: estado del arte a nivel internacional

La literatura reciente sobre mejora educativa destaca la importancia de ajustar programas a las características y necesidades particulares de cada contexto para aumentar la eficacia y viabilidad de ellos. Hall et al. (2020) ofrecen una perspectiva internacional sobre la efectividad educativa, evidenciando cómo factores contextuales influyen en el éxito de programas en distintos países y contextos. En concordancia, el modelo ADAPT destaca la importancia de evaluar y adaptar las intervenciones educativas en función de las condiciones (Movsisyan et al., 2019). Así, herramientas como el Continuous Improvement Toolkit ayudan y orientan a los equipos educativos a implementar mejoras, principalmente revisando y ajustando sus prácticas según el contexto específico, incrementando y fortaleciendo de esta manera el impacto educativo (Shakman et al., 2020).

El compromiso profesional y el liderazgo docente han sido reconocidos como los factores más efectivos para impulsar el cambio educativo (Baloco Navarro, 2020; Shanthi & Renugadevi, 2021). Implica dedicación hacia los objetivos educativos, incluida la misión de cada programa. El compromiso profesional promueve la lealtad hacia la institución y al trabajo, generando prácticas para mejorar la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. Para alcanzar este compromiso es fundamental que los docentes comprendan la necesidad de realizar la implementación de un programa, así como identificar sus beneficios. En el contexto escolar, es además fundamental la existencia de un liderazgo efectivo, que impulse la implementación de programas desde una perspectiva horizontal, reconociendo la importancia de un sistema de toma de decisiones compartido (Durlak & DuPre, 2008).

También influyen factores asociados a la comunidad, tales como la estructura política del sistema y las relaciones entre las familias y la escuela (Durlak & DuPre, 2008), pues en muchos casos podrían ser determinantes para el éxito o fracaso de la implementación de un programa. Otro factor fundamental que debe ser considerado al momento de implementar programas exitosos son los recursos económicos. Su escasez representa una barrera en establecimientos con limitaciones económicas (Durlak & DuPre, 2008). En el contexto latinoamericano este factor podría ser fundamental, pues según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), muchos países de la región carecen de asistencia para desarrollar programas, y los presupuestos nacionales son limitados, lo que en muchos casos obliga a las familias a asumir los costos.

Además, es importante contar con sistemas de apoyo, tales como el entrenamiento y asistencia técnica. El entrenamiento debe considerar tanto la formación inicial de los docentes que estarán a cargo de implementar el programa, como su seguimiento, lo que sería esencial para alcanzar metas educativas y mejorar los aprendizajes (Núñez et al., 2022). Respecto de la asistencia técnica, se debe considerar instancias de monitoreo, de reentrenamiento y de apoyo emocional (Durlak & DuPre, 2008). El acompañamiento del desarrollo docente en el currículo de aprendizaje es importante porque permite diagnosticar, reflexionar y analizar, tomando

decisiones para mejorar y revertir dificultades (Núñez et al., 2022). Sin embargo, en Latinoamérica, se ha observado que la capacitación docente se centra en transmitir información, concibiendo el aprendizaje como la asimilación pasiva de información. Esta visión prepara a los docentes como operadores, en lugar de agentes sociales que comprenden cómo desenvolverse en su contexto y solucionar posibles situaciones emergentes (Duhalde & Cardelli, 2001).

Por otro lado, Durlak y DuPre (2008) proponen considerar a la innovación en cualquier proceso de implementación de programas educativos, esta tiene relación con la adaptabilidad y compatibilidad del programa respecto del contexto donde será implementado. La adaptabilidad se relaciona con la fidelidad de la implementación, donde un equilibrio entre flexibilidad y fidelidad sería la combinación perfecta para el éxito. La compatibilidad con el contexto implica considerar las características sociales, económicas y culturales de las escuelas para lograr el éxito de una implementación (Santana et al., 2023). Respecto de las características que debieran tener los programas educativos para ser implementados exitosamente, se ha propuesto que estos deben ser claros y organizados (Díaz-Barriga, 2014) y deben contar con evidencia de respaldo (Páramo & Hederich, 2014).

Todos estos factores evidenciados en el panorama internacional permiten establecer ciertos lineamientos para promover el éxito en la implementación de programas educativos, sin embargo, dada la importancia de la interacción dinámica de diversos factores dentro de los que destacan aquellos relacionados con el contexto de implementación, se hace necesario indagar respecto de las experiencias de implementación de programas educativos en Chile. Si bien en nuestro país se han implementado programas para apoyar la calidad de la educación, no se ha indagado profundamente en los resultados obtenidos desde la perspectiva docente. Al ser, éstos, agentes claves en la implementación de programas, resulta necesario conocer su experiencia tanto para identificar dificultades como facilitadores que puedan orientar futuros procesos de implementación y, a su vez, aumentar las oportunidades de éxito de estos programas en el contexto educativo.

Específicamente, en el presente estudio, se busca responder las siguientes preguntas: ¿Cómo valoran los programas los docentes encargados de su implementación? ¿Cuál es la mirada que pueden aportar los encargados de la implementación de estos programas en universidades y fundaciones? ¿Cuáles son las barreras y facilitadores que los docentes identifican dentro de este proceso? En definitiva, se busca analizar los elementos que actúan como barreras y/o facilitadores en el proceso de implementación de programas educativos para la mejora de los aprendizajes llevados a cabo en Chile.

2. Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es identificar posibles barreras y facilitadores para la implementación de programas de mejora educativa en dos regiones de Chile, considerando la perspectiva tanto de los docentes que los implementan como de los expertos a cargo de estos. Como objetivos específicos se proponen los siguientes: (1) identificar la naturaleza de las dificultades que encuentran los docentes y encargados respecto de la implementación de programas de mejora educativa; (2) identificar aquellos factores que actúan como facilitadores de la implementación de programas de mejora educativa en aula, y (3) describir algunas sugerencias que pueden facilitar los procesos de implementación de programas educativos en aula.

3. Método

Para responder las preguntas se realizó una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, la cual fue analizada desde la teoría fundamentada. El planteamiento desde esta teoría permitió contar con antecedentes basados en un análisis de los datos extraídos desde el contexto para comprender el fenómeno (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 2002).

3.1 Participantes

Para explorar la experiencia de profesores y equipos de apoyo en torno a la implementación de programas, se planteó un muestreo intencional de casos típicos, buscando participantes que pudiesen dar cuenta de la implementación de los programas. Así, se entrevistó a cinco profesoras y una socióloga, quienes fueron contactadas a través de un agente clave y seleccionadas en base a los siguientes criterios de inclusión: trabajar o haber trabajado en un establecimiento donde se esté implementando o se hubieran implementado proyectos educativos para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, o haber sido parte del equipo implementador de un programa. Aunque no fue un criterio de exclusión, no hubo participantes del género masculino, lo cual responde probablemente al alto porcentaje de mujeres que trabajan en el sector educativo en Chile, alcanzado el 99,1% en la Educación Parvularia y poco más del 78% en la Educación Básica. Si bien estos porcentajes disminuyen en la educación media, igualmente las mujeres representan más de la mitad de los trabajadores de dicho sector (Centro de Estudios Mineduc, 2022).

La mayoría de las participantes eran docentes de diversas áreas (ver Tabla 1). Cuatro participan o participaron en la implementación en aula de programas y dos fueron parte de los equipos a cargo de su diseño y/o transferencia. Todas las participantes trabajaban en instituciones de la Región Metropolitana, a excepción de una que trabajaba en la Región de O'Higgins. La mayoría laboraba en colegios particulares subvencionados. Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes en Chile asiste a este tipo de establecimientos.

Tabla 1

Características de las participantes

Participante	Profesión	Rol en el programa	Comuna	Dependencia	Tema
P1	Educadora de párvulos	Implementación directa	Macul	Particular subvencionado	Funciones ejecutivas
P2	Educadora de párvulos	Implementación directa	Nancagua	Pública	Alfabetización emergente
P3	Profesora de Historia Educación Media	Implementación directa	Lampa	Particular subvencionado	Habilidades emocionales
P4	Profesora de Educación Básica	Implementación directa	Santiago	Particular subvencionado	Diversas áreas instruccionales
P5	Socióloga	Adaptación y diseño	Santiago	No aplica	Funciones ejecutivas
P6	Profesora, orientadora	Adaptación y transferencia	Cerrillos	Particular subvencionado	Diversas áreas instruccionales

3.2 Diseño

La investigación se enfocó en la identificación de barreras y facilitadores generales que pueden afectar la implementación de programas educativos diseñados por personal externo a los establecimientos educacionales, lo que es coherente con otras investigaciones desarrolladas a nivel internacional (Dorner et al., 2014; Durlak & DuPre, 2008; Lendrum & Humphrey, 2012). Específicamente,

en la presente investigación los criterios de inclusión fueron docentes o encargados del proceso de implementación de programas de mejoramiento educativo diseñados por agentes externos a la escuela, que contaran con planificaciones de las actividades, capacitación docente y seguimiento por parte de equipos de investigación o del equipo directivo. Dos de las participantes, una docente y una persona a cargo de la adaptación y diseño del programa, trabajaron en la implementación de un programa para la promoción de las funciones ejecutivas en Educación Parvularia. Una de las participantes, estaba a cargo de implementar en aula un programa para la promoción de habilidades de alfabetización emergente en Educación Parvularia, otra participaba de la implementación de un programa de habilidades emocionales en cursos de Educación Media. Dos de las participantes estaban involucradas en la implementación de programas en diversas áreas del currículum en cursos de Educación General Básica, una como docente a cargo de llevar a cabo las estrategias y otra como parte del equipo directivo a cargo del seguimiento y la transferencia.

3.3 Instrumentos

Para recoger los datos se diseñaron dos guiones de entrevistas semiestructuradas (Valles, 2007), elaborados a partir de la revisión bibliográfica previa al trabajo de campo. Esta revisión bibliográfica permitió destacar elementos relevantes para la implementación de programas, así como barreras y facilitadores.

Se desarrollaron dos guiones de entrevista diferenciándose en que uno se centraba en el diseño de los programas, y el otro buscaba conocer la experiencia de docentes encargados de implementar los programas en su práctica pedagógica, por lo tanto, el primero fue aplicado únicamente para las participantes 5 y 6, mientras que el segundo se aplicó en el resto de los casos. Las entrevistas fueron aplicadas por una antropóloga social, parte del equipo de investigación. En ambos guiones, los subtemas eran los mismos, aunque variaba el tipo de pregunta que se realizaba (ver Tabla 2). De esta manera, los ejes temáticos fueron: Experiencia en investigaciones e involucramiento de la comunidad educativa, resultados de investigación, implementación del programa —el cual abordaba las barreras y facilitadores para dicha implementación— y éxito del programa.

Tabla 2

Ejemplos de preguntas según el tipo de entrevista

Subtema	Guión de diseño	Guión de implementación
Implementación del programa	¿Cómo fue el proceso de implementación en la institución educativa? ¿Se entregaron estrategias para la implementación? ¿Se realizaron capacitaciones? ¿Quiénes participaron de las capacitaciones? ¿Quién decidió su participación? ¿Hubo algún tipo de seguimiento?	¿Se realizaron capacitaciones para la implementación del programa? ¿Usted tuvo alguna capacitación? ¿Quiénes fueron capacitados? ¿Quiénes implementan las capacitaciones? ¿Hubo algún tipo de seguimiento?
Éxito del programa	¿Se evaluó el impacto en los estudiantes luego de la aplicación del programa?	¿Cree que hubo o pudo evidenciar algún impacto en los estudiantes luego de la aplicación del programa?

3.4 Procedimiento y requerimientos éticos

Los guiones para las entrevistas fueron probados en la primera sesión, esto permitió ajustarlos para lograr mayor profundidad en el estudio siguiendo con los parámetros de la teoría fundamentada. Cada guión se adaptó al programa correspondiente en función de la profesional consultada. Las entrevistas duraron entre 40 y 60 minutos, cinco fueron remotas y una presencial. Cada entrevista fue registrada en audio para facilitar su transcripción literal. Este estudio fue revisado y aprobado por el Comité Ético Científico de

Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Antes de cada entrevista, la participante debía explicitar su consentimiento mediante la firma digital de un consentimiento informado.

3.5 Plan de análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 2002), por lo que se realizó de forma inductiva. Primero, se realizó una codificación abierta en conjunto con la recolección de datos, permitiendo construir códigos basándose en el discurso de las participantes que, al mismo tiempo, guiaban la recolección de datos futura. Luego, se procedió con la codificación axial, elaborando categorías y subcategorías surgidas del análisis de los códigos, obteniendo las siguientes: barreras en el diseño, barreras en implementación del programa, cambios por pandemia, características de las capacitaciones, características del programa, desafíos para docentes y establecimientos, diseño e implementación de los programas, facilitadores del programa, facilitadores en el diseño, flexibilización o adaptación del programa, investigaciones realizadas, perfil de las entrevistadas y opiniones, perfil de los establecimientos, recomendaciones, rigurosidad o apego al programa, rol de la comunidad educativa, rol docente, y valoración del programa.

Para esta sistematización, se utilizó el software Atlas.ti versión 9.1.3.0 (Scientific Software Development GmbH, 2021), permitiendo construir 307 códigos distribuidos en 18 categorías. Finalmente, para la revisión y discusión de los resultados que se presenta en este artículo, se procedió con una codificación selectiva organizando en dos áreas las categorías previamente construidas. Estas áreas unificaban aquellas categorías más relevantes para el análisis: barreras para la implementación de los programas y facilitadores para la implementación de los programas.

Por último, debido al carácter exploratorio de este estudio, es complejo lograr el último paso de la teoría fundamentada y proponer una teoría emergente de los resultados. No obstante, ofrecemos una discusión con la literatura revisada y un análisis de resultados que desemboca en sugerencias para la implementación de programas.

4. Resultados

El análisis de resultados se organizará en dos áreas generales: barreras para la implementación de los programas, y facilitadores para la implementación de los programas.

4.1 Barreras para la implementación de programas

Un factor que puede constituir una barrera es el rol de los docentes, pues estos son los agentes a cargo del desarrollo directo de las actividades de aprendizaje propuestas por los programas. Sus creencias acerca de los programas a implementar o respecto de las características de los estudiantes afectan su adherencia a las estrategias propuestas. Si los profesores no están convencidos de la eficacia de un programa será difícil que lo apliquen adecuadamente.

“Entonces... hay profes que no lo ven y hay profes que de frentón no creen. O sea, dicen ‘naaa, no lo voy a hacer’” (P6).

También se plantea como una barrera la dificultad para analizar reflexivamente los programas, centrándose en la implementación de estrategias concretas sin considerar sus fundamentos. Esto podría relacionarse con las características de las intervenciones que, en muchos casos, consideran al docente solo como un implementador y no como un agente reflexivo.

“Hay algunas veces que es difícil que logren profundizar en prácticas pedagógicas que no sean tan concretas, como una reflexión un poco más profunda, porque se quedan más en lo concreto, un poco más superficial en algunas situaciones” (P5).

Por otro lado, se detectó como una barrera la dificultad para incorporar a las familias, particularmente, las dificultades que demuestran para comprender el foco de la implementación de los programas y la participación en los procesos de evaluación.

“[...] existe una hipersensibilidad de parte del estudiantado y los apoderados que a veces impide un poco la labor formativa del profe paralelo al tema de la enseñanza de contenido” (P6).

Otra barrera identificada son los recursos. Frecuentemente, los programas implementados requieren materiales específicos, lo que dificulta su continuidad en colegios con mayor vulnerabilidad económica,

“Creo que lo más difícil son los materiales de trabajo. Al tener un contexto como de colegio vulnerable, con no muchos recursos, es complicado” (P1).

Esto también se observa desde el diseño, pues los equipos de investigación tienen dificultades para financiar la implementación de programas educativos, lo que puede constituir una barrera para el éxito de estas experiencias.

“Nosotros alcanzamos a hacer todo el diseño y la primera parte, pero después el proyecto no tuvo más recursos para seguir haciéndolo y se terminó” (P6).

No considerar los contextos socioculturales donde se implementará el programa también es reconocido como una barrera, en tanto el diseño y el plan de implementación podrían ser inadecuados para las características de los niños, lo que podría traducirse en el fracaso del programa.

“En contextos que no son vulnerables [...] la mayoría entra al colegio o entra primero leyendo [...] En cambio, en los contextos vulnerables [...] los niños no tienen mayor aproximación al código escrito” (P6).

Otra barrera para la implementación y posterior transferencia al aula de los programas es la falta de vinculación entre los equipos de investigación y los profesores encargados de su desarrollo. En ocasiones, no hay retroalimentación de los docentes, lo que podría dificultar su comprensión de los programas, y generar desmotivación por parte de los docentes.

“Ellos sólo observaban, anotaban y se iban. Nunca se realizó una retroalimentación por parte de las compañeras, nunca les llegó unas felicitaciones, nada” (P1).

En este sentido, cualquier programa que se quiera diseñar o implementar debería contemplar un espacio de escucha para las problemáticas y necesidades de los docentes, puesto que, para ellos podría suponer un aumento de la carga laboral y en algunos casos de estrés emocional.

“[...] tienes que considerar un momento de que los docentes van a estar en alguna contingencia, con alguna necesidad, que está fuera de tu objetivo de investigación y que tienes que saber escuchar” (P1).

Un punto fundamental son las capacitaciones, las que, en ocasiones, son escasas y distanciadas del proceso de implementación, lo que dificulta que los programas den respuesta atinente a las necesidades de los docentes. Por esto, los programas deben considerar una propuesta flexible de capacitación para reforzar las estrategias y contenidos cuando sea necesario.

“No siempre es tan lineal el proceso de aprendizaje. Entonces nosotros, por ejemplo, en este colegio, particularmente nos hemos tenido que devolver hartito [...] no solamente se le olvidó a los antiguos, sino que en los nuevos tampoco quedó instalado. Entonces, hicimos un reseteo que se llama, que es volver a capacitar a los profesores, practicar con modelarles, practicar con ellos y luego un acompañamiento” (P6).

Por último, otra barrera detectada tiene relación con el nivel de rigidez solicitado durante la implementación de un programa. En algunos casos los programas están enfocados en la ejecución de rutinas o seguimiento de instrucciones perdiendo el foco en los procesos críticos y reflexivos de los estudiantes, lo que podría generar falta de autonomía en su desarrollo.

“Entonces, yo siento que [se] debería hacer como una cosa menos militarizada, donde quizás se le dé un poco más de autonomía a los estudiantes, formar esa autonomía, por ejemplo. Lo que pasa es que llegan tan estructurados que no son autónomos” (P3).

4.2 Facilitadores para la implementación de programas

Entre los elementos facilitadores para la implementación de programas educativos se identificó la importancia que tanto los docentes como los equipos de investigación o monitoreo otorgan al hecho de que el programa esté basado en evidencia y avalado por experiencias exitosas.

“Yo creo que tiene que estar la evidencia, porque en el fondo cuando uno empieza a hacer la capacitación, a tomar los cursos. Claro, uno lee la introducción y lee las cifras, y cómo ha impactado en otras escuelas, en otras comunas, a lo largo del país...” (P2).

“Ellos (los investigadores a cargo) tenían toda esta inquietud de traer algo a Chile que trabajara el tema de las funciones ejecutivas, algo que tuviera evidencia, que estuviera un poco probado y *Tools of the Mind* calzaba con estas necesidades” (P6)."

Respecto de la evidencia, es importante mencionar el reflejo de la eficacia del programa en los resultados de los estudiantes de cada docente, y cómo ellos observan en sus alumnos avances derivados de la implementación de las estrategias.

“Es un programa muy bueno, eficiente para los niños y eficiente para el profesor que pasa a ser como esta especie de mediador de las habilidades cognitivas [...] Yo siento que a mí en eso me ha ayudado un montón” (P1).

También, existe coincidencia en la importancia de considerar la identificación de los contextos socioculturales y socioeconómicos donde se busca implementar el programa. Además de utilizar metodologías adecuadas al contexto en que se implementará. Otro punto importante es que los programas deben ser claros y explícitos, para evitar dobles interpretaciones y disminuir las dificultades que los docentes encuentren al ejecutarlos.

“¿Qué características tiene? Que es muy explícito, o sea, no, no tiene como punto ciego. Todo está muy bien explicado y todo está muy bien sustentado. Siempre desde el sentido de las técnicas, de las palancas, de la metodología, todo. Está muy bien explicado, entonces también eso uno lo traspasa al profesorado, a los estudiantes” (P6).

El acceso expedito a los materiales y planificaciones para la implementación de los programas también sería un facilitador. Esto permitiría disminuir la carga laboral de los docentes dejando mayor cantidad de tiempo para atender otras necesidades fundamentales del aula.

“[...] te capacitan, te hacen el cierre, te entregan material, y en ese material te entregan hasta los cuentos. Los cuentos incluso vienen con las planificaciones hechas. Es como llegar y trabajar. Como capacitarme, aprenderlo y ponerlo en práctica, porque de verdad que te entregan todo” (P2).

También existen facilitadores asociados a la capacitación, entre los que destaca el uso de tecnologías, como pueden ser videos explicativos sobre el programa y foros para la resolución de dudas.

“La plataforma es súper amigable en general [...] Uno debe ir marcando ya lo que ha hecho, entre medio hay como estos típicos tests, como ‘Ahora te toca a ti’, después de lo que uno ya leyó poner en práctica, respuestas correctas te las revisa en el momento. Hay foros también como para ir un poco dialogando con las colegas” (P2).

Por otra parte, el acompañamiento constante de los organizadores del proceso de implementación es fundamental porque permite a los docentes profundizar en los conocimientos adquiridos y posibilita a los equipos de implementación analizar las implicancias prácticas del programa.

“[...] lo que yo recuerdo era que el equipo de implementación hacía un acompañamiento de estas capacitaciones. En el fondo no era tan dirigido, sino que iban acompañando la implementación, a partir de las capacitaciones que recibían las educadoras en los jardines” (P5).

Asimismo, la vinculación entre las capacitaciones y el acompañamiento potenciaría la implementación adecuada de los programas. De esta forma, resulta fundamental incorporar elementos prácticos y el análisis de las prácticas docentes.

“Por eso es que, después de que tú te capacitas, comienzas la práctica. Ellos te van a acompañar. Incluso después te graban parte de las clases, porque son esos mismos videos que ellos después suben a las plataformas. Entonces tú, si lo leíste, no lo comprendiste, y te quedó alguna duda, después está el video que dice ‘así es’, en la práctica” (P2).

El acompañamiento constituye un facilitador para la adherencia a la implementación de los programas educativos. Por lo que sería un elemento que debe ser planificado, preciso y riguroso. También, las retroalimentaciones deben considerar el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pues constituye evidencia de la efectividad del programa, así como de las habilidades del docente que lo implementa.

“Este profesor que te digo que ahora lo vi avanzar a pesar de que estaba estancado, como que se convenció, y se convenció a través de los resultados [...]. Una de las cosas que generan adherencia primero es cómo se realiza la retroalimentación y el acompañamiento” (P6).

También, se considera como un facilitador el involucramiento del equipo directivo, el que otorga apoyo directo a los docentes que implementan los programas, y realiza modelajes y retroalimentación a las prácticas en las salas de clase.

“[...] no es un acompañamiento que va a que el docente se sienta presionado. Evidentemente, debe haber una presión sana en la cual tú sientes que va a ser observado y que tienes que dar lo mejor de sí, pero es a partir de un acompañamiento” (P4).

Otro elemento facilitador sería el compromiso de los docentes respecto del aprendizaje de los estudiantes, esto podría constituir un motor para la adherencia a los programas a implementar.

“Y facilitadores, yo diría como que, en general, aquí a todos los profesores nos importa lo que hacemos [...] no podría decir que a alguien no le importa su trabajo, no le importa el aprendizaje de los estudiantes... Aquí a todos les importa el aprendizaje siempre. Y son todos súper jugados y eso uno lo identifica claramente” (P3).

También se considera como un facilitador la presencia de recursos económicos que garanticen la adecuada implementación y permanencia de los programas. Tal como su falta constituye una barrera, su presencia aumentaría las posibilidades de desarrollo de los programas.

“Otro facilitador pueden ser los recursos con los que cuenta el colegio. Este es un colegio que es gratuito, subvencionado. Pero es gratuito para los estudiantes y nosotros tenemos todo, o sea, yo jamás me he comprado un plumón en este colegio. Nunca me he comprado cosas. Tenemos *data* [proyector] en todas las salas” (P3).

Una fortaleza de la implementación de programas es el rol docente, donde es importante su motivación por aprender y querer implementar los programas. También, es importante la adaptabilidad de los docentes, su disponibilidad al cambio y su capacidad para incorporar nuevas estrategias pedagógicas.

“Yo creo que en primer lugar el docente tiene que estar motivado, informado, porque él es el que lidera todo el proceso” (P2).

Es fundamental promover la participación de las familias en los procesos de implementación de programas educativos. Esto les permitiría reforzar contenidos y estrategias en el hogar, buscando continuidad entre lo que se aplica y enseña en el aula con el contexto familiar.

“En reuniones, por ejemplo, nosotros, por decisión propia, contamos más o menos en qué consiste el proyecto, qué es lo que nosotros queremos potenciar en los niños, cosas que nosotros usamos [...] Entonces, yo los invito a que: ‘Esto es lo que hacen sus niños para poder concentrarse’ [...] Entonces, damos como esos *tips* que pueden realizar en casa” (P1).

Las familias desempeñan un rol fundamental, ya que deben asegurar y fomentar la asistencia de los estudiantes al establecimiento. De no ser así, resulta imposible asegurar la entrega de los contenidos, la efectividad del programa, y su propio involucramiento para comprender la metodología que se utiliza y asumir un rol activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

“O sea, hay un trabajo siempre con los papás [...] para que ellos entiendan cuáles son las habilidades específicas [...] Que ellos sepan qué vamos a estar trabajando durante todo el año escolar [...] Entonces, ellos todavía no logran entender y, de repente, si nosotros los incluimos, siento que vamos a garantizar como un mayor rendimiento de los alumnos” (P4).

Es importante la flexibilidad de los programas, considerando la adaptación a asignaturas específicas o a condiciones puntuales en la sala de clases. Esta flexibilidad considera un equilibrio entre la rigurosidad y la adaptabilidad en la implementación de los programas educativos.

“Ahora, esa clase puede ser una o dos sesiones. A veces una clase dura más de una sesión y depende también mucho de la asignatura, porque en arte no podemos hacer 5 pasos, no nos cabe, ni en educación física tampoco, pero sí en lenguaje, matemáticas, historia, inglés, filosofía, perfectamente” (P4).

También es necesario generar adaptaciones acordes con las características de los estudiantes. Por ejemplo, si presentan necesidades educativas especiales.

“Siempre que se vaya adaptando a las necesidades y a la realidad local. No era así de ortodoxo nunca, de seguir pie a pie, no. De hecho, cuando vinieron las investigadoras que desarrollaron [el programa] [...] ellas apoyaban la adaptación, iban visando cómo se podían ir adaptando ciertas cosas del programa” (P5).

4.3 Síntesis de barreras y facilitadores

La Figura 1 sintetiza los principales factores identificados en el levantamiento cualitativo de datos, proponiéndose un esquema que identifica las barreras y los facilitadores para implementar programas educativos considerando la participación de la comunidad, las características de los programas, la capacitación docente y los recursos disponibles.

5. Discusión

Este estudio exploró las barreras y facilitadores para la implementación de programas diseñados por expertos en contextos educacionales. Por medio de entrevistas semiestructuradas se indagó respecto de las condiciones de implementación de diversos programas en Chile, considerando entrevistas a docentes de variados niveles educativos y personas encargadas de la planificación e implementación de programas.

Los resultados plantean diversos elementos identificados como barreras o facilitadores para la implementación de programas educativos. Estos elementos se agrupan en factores que permiten comprender la situación desde una perspectiva más amplia. Dentro de los factores identificados como barreras y/o facilitadores están: el rol de los docentes y de otros miembros de las comunidades educativas, características generales de los programas, capacitación y asesoría a los profesores encargados de la implementación y el acceso a los recursos para su desarrollo, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Esquema de los factores que actúan como barreras o facilitadores de la implementación de programas educativos en el aula



La participación de la comunidad es fundamental para la implementación de programas. El primer actor son los docentes, puesto que sus creencias y confianza en el programa podrían definir el éxito o el fracaso de una intervención. Su compromiso podría impactar en la adherencia a los programas implementados. Esto concuerda con lo propuesto por Shanthi y Renugadevi (2021) quienes describen al compromiso profesional como el elemento más importante para los cambios educativos. Los resultados indican que los profesores presentan dificultades para reflexionar y comprender los principios subyacentes de cada programa, lo que sugiere considerar enfoques centrados en la implementación de estrategias. Esto limitaría las posibilidades de éxito de los programas, pues de acuerdo con Durlak y DuPre (2008) la implementación exitosa requiere de decisiones compartidas que involucren a los docentes desde una perspectiva comprensiva. De acuerdo con nuestro estudio, si bien los docentes valoran la implementación de programas buscan posicionarse desde un rol activo y no solo como aplicadores. Sin embargo, en muchos casos éste es el rol otorgado a los profesores ignorando sus conocimientos y experiencias (Duhalde & Cardelli, 2001).

También es central la participación de las familias, pues actúan como apoyo a los programas tanto en torno a los contenidos como también para asegurar la participación escolar de los estudiantes. Según los resultados, existen dificultades para comprender los propósitos de los programas y la manera en que las familias pueden involucrarse en los procesos de evaluación. Esto se encuentra alineado con lo planteado por Santana et al. (2023) quienes describen la necesidad de fortalecer estas relaciones como un medio para promover beneficios académicos y socioemocionales.

Por otra parte, nuestros resultados indican que la adecuada implementación de un programa educativo requiere la comunicación fluida entre los equipos de investigación, los equipos directivos y los encargados de la implementación en aula. Es importante considerar los problemas y oportunidades emergentes y los subsecuentes espacios para solucionar las dificultades. Esto se relaciona con lo descrito por Durlak y DuPre (2008), quienes plantean que la comunicación transversal entre los distintos actores sería fundamental para la implementación adecuada de un programa y para su permanencia a través del tiempo.

Respecto de las características de los programas, es fundamental que tengan evidencias previas, lo que podría promover mayor confianza y adherencia de los docentes encargados de implementarlos. Esto se alinea con lo propuesto por Páramo y Hederich (2014), quienes plantean que las políticas educativas y los programas de apoyo al aprendizaje deben contar con evidencias de su efectividad.

La relación entre flexibilidad y fidelidad de implementación también aparece como un elemento fundamental. Los programas implementados con rigidez podrían desmotivar a los docentes en su rol profesional limitando sus prácticas didácticas. La rigidez también se asocia a la falta de consideración de las particularidades de la comunidad educativa. Tal como lo describen Durlak y DuPre (2008), el balance entre fidelidad de implementación y flexibilidad sería central para el éxito de la implementación de un programa educativo. En este sentido los diseños de intervención deben considerar las características del contexto, tanto sociodemográficas como del nivel educativo de los niños, así como metodológicas. Esto coincide con lo planteado por Santana et al. (2023) quienes subrayan la importancia de ajustar los programas educativos a contextos específicos para lograr una implementación exitosa. No considerar las condiciones reales y particularidades de cada contexto podría llevar al fracaso (Duhalde & Cardelli, 2001).

Un elemento fundamental para el éxito de la implementación de programas estaría también en sus propias características: los programas a implementar deben ser claros, estructurados y explícitos para evitar dobles interpretaciones y disminuir las dificultades que enfrenten los docentes al ponerlos en práctica. Tal y como menciona Díaz-Barriga (2014) la claridad de los programas influirá en la implementación y en su efectividad. También se plantea como un facilitador el acceso a los materiales y planificaciones necesarias para su implementación. Esto permitiría disminuir la carga laboral de los docentes dejando una mayor cantidad de tiempo para atender otras necesidades fundamentales del aula. Esto coincide con lo propuesto por Educación 2020 (2018), quienes plantean rebajar la carga administrativa o, en su defecto, aumentar las horas no lectivas para garantizar un entorno educativo propicio para el desarrollo de los estudiantes.

Las capacitaciones y el seguimiento también son importantes. Debe existir una capacitación continua que considere tanto la formación inicial como los procesos emergentes durante la implementación. También se destaca considerar capacitaciones basadas en metodologías activas (Durlak & DuPre, 2008) y ojalá contar con un acompañamiento constante y de recapitación si fuera necesario. Los estudios describen la importancia de la capacitación docente para lograr las metas educativas y aumentar la calidad de los aprendizajes (Núñez et al., 2022).

Como facilitadores de las capacitaciones destacan el acompañamiento posterior a los períodos iniciales de formación y el uso de la tecnología. A través de las entrevistas, se evidenció que el acompañamiento constante de las organizaciones responsables del proceso de implementación es un facilitador que permite a las docentes profundizar en los conocimientos adquiridos durante las capacitaciones y facilitó que los equipos de implementación analicen el programa en la práctica, fortaleciendo su efectividad. Esto coincide con investigaciones previas en las que se plantea que el acompañamiento docente promueve la reflexión y el análisis, lo que puede impactar positivamente en el éxito del programa (Genovez-Aburto & Maguiña-Vizcarra, 2022). También se consideró la importancia del involucramiento del equipo directivo, quienes acompañan a los docentes que implementan los programas, otorgándoles apoyo directo, realizando modelajes y retroalimentando sus prácticas en aula. Este punto de encuentro, entre lo que plantean quienes diseñan y quienes implementan los programas, es un importante facilitador también reconocido a nivel internacional (Durlak & DuPre, 2008).

La garantía o falta de recursos para la implementación de un programa es relevante. Tanto la adecuada implementación de un programa como su sostenibilidad deben considerar los recursos disponibles. Muchas veces, el fracaso de una iniciativa lo explica la limitación de los recursos. Esto coincide con la investigación que destaca la importancia de los recursos para implementar programas educativos (Durlak & DuPre, 2008), especialmente, en contextos vulnerables. La mayoría de los establecimientos donde se implementan programas educativos en Chile son instituciones que atienden población con cierto nivel de vulnerabilidad social. La escasez de recursos descrita por las participantes concuerda con la realidad de la región, donde existen muchas carencias a nivel material en las escuelas, lo que en muchos casos termina en que las iniciativas son sustentadas por las propias comunidades educativas (UNICEF, 2014; Vega et al., 2023).

5.1 Recomendaciones para la acción

En Chile, diversas instituciones aplican programas educativos para la mejora de distintos aspectos o habilidades de los estudiantes. Muchos de estos programas son diseñados por expertos externos a las comunidades educativas, por lo que no consideran las características específicas de los contextos educacionales donde se realizará la implementación, lo que puede afectar de manera negativa las posibilidades de éxito de los programas implementados. En base a los resultados obtenidos en la presente investigación es posible definir una serie de sugerencias que podrían orientar la implementación de programas enfocados en la mejora educativa para así aumentar sus posibilidades de éxito. A continuación, se describen las siguientes sugerencias agrupadas de acuerdo a los factores identificados en esta investigación:

5.1.1 Rol de la comunidad educativa

- Se sugiere considerar una participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, especialmente de los docentes, quienes son un factor clave para que las intervenciones sean exitosas. Los docentes deben tener un rol activo, desde una perspectiva profesional, donde se les permita tomar decisiones y realizar adaptaciones de acuerdo a las necesidades detectadas en sus estudiantes.
- Las familias deberían ser informadas y deben considerarse espacios de participación activa, otorgándoles un rol fundamental dentro del proceso.

5.1.2 Características de los programas

- Los programas a implementar deben, idealmente, contar con experiencias previas sistematizadas, es decir, es favorable recopilar esta información y compartirla con la comunidad educativa, o bien, se sugiere implementar programas piloto donde se recopile la evidencia necesaria para comprobar su éxito.
- Por otro lado, los programas deberían ser claros, explícitos y estructurados, lo que facilita la comprensión por parte de la comunidad educativa y aumenta las posibilidades de cumplir sus objetivos
- También es fundamental que exista un equilibrio entre la fidelidad de implementación y la flexibilidad de los programas, para que puedan mantenerse los objetivos iniciales considerando las características específicas de cada contexto.

5.1.3 Capacitación

- Se sugiere realizar capacitaciones recurrentes, es decir, no realizarlas solo antes de la implementación, sino que incluir instancias repetidas a lo largo del proceso. Estas capacitaciones deberían considerar un rol activo por parte de los docentes que estarán a cargo de la implementación de los programas y deberían contar con espacios de reflexión y cambio.
- Por otra parte, se sugiere que los equipos a cargo de la implementación apoyen de manera permanente a los docentes, realizando modelaje de las estrategias y también realizando retroalimentaciones constructivas respecto de la implementación de estrategias y actividades.

5.1.4 Recursos

- Respecto de los recursos se sugiere que antes llevar a cabo la implementación de una programa, se consideren todos los recursos necesarios para ello, de manera de garantizar que se cumplirán las condiciones necesarias para el logro de los objetivos, sin sobrecargar a los docentes ni a otros miembros de la comunidad educativa.

5.2 Limitaciones y futuras direcciones

La investigación respecto del desarrollo e implementación de programas en aula puede enfrentarse desde diversas perspectivas, una de las cuales es la de los docentes y miembros de equipos encargados de la implementación. Si bien el presente estudio logra aportar información respecto de esta visión, no logra presentar un panorama generalizado, donde se incluyan además perspectivas de los estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, al contar con una muestra acotada, las conclusiones expuestas representan un primer acercamiento al análisis de los factores que pueden actuar como barreras y/o facilitadores para la implementación de programas de mejoramiento educativo. Futuras investigaciones debieran indagar en el tipo de programas implementados en Chile y en las condiciones de estas implementaciones, considerando la participación de docentes y profesionales a cargo de la implementación de programas que tengan mayor representatividad en el territorio nacional. También se debería incluir mayor cantidad de fuentes de información, tales como encuestas, observaciones de aula, análisis de documentos, entre otros.

De todas formas, llama la atención que incluso con una muestra tan reducida, las conclusiones coinciden en gran medida con los resultados observados a nivel internacional, lo que podría indicar que este primer acercamiento logra entregar información relevante respecto de la situación en Chile. Esto puede implicar que no solo los resultados de esta investigación pueden servir de orientación para la implementación de programas educativos en el contexto nacional, sino también que los lineamientos descritos a nivel

internacional se ajustan a las características y necesidades locales, por lo que se debieran tomar en consideración al momento de tomar decisiones respecto de las condiciones necesarias para la implementación de acciones de mejoramiento educativo.

6. Conclusiones

La implementación de programas educativos para mejorar la calidad de los aprendizajes está presente en muchos establecimientos educativos en Chile y el mundo. Aunque existe evidencia del impacto positivo de estos programas, se han identificado diversos factores que pueden facilitar o dificultar sus condiciones de implementación. La evidencia internacional sugiere una serie de factores para implementar programas de mejoramiento educativo, independientemente del área de aprendizaje y del nivel educativo. Sin embargo, no todos se consideran al momento de transferir iniciativas de mejora educativa al aula. De acuerdo con este estudio, a nivel nacional, específicamente considerando participantes de solo dos regiones del país, surgen dificultades similares a las de otros países. Los datos recogidos en las entrevistas, tienden a apuntar hacia las mismas temáticas, independientemente de las diferencias existentes entre las participantes, que pertenecían a distintos tipos de escuelas, distintos niveles educativos y que implementaban programas diferentes. Aunque son muchos los factores que pueden incidir en el éxito o fracaso de este tipo de programas, surge como elemento central el rol de los docentes, quienes deben ser considerados como profesionales reflexivos, que si bien valoran la generación de propuestas que puedan mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, plantean la necesidad de contar con información, capacitación y asesoría adecuada para desarrollar acciones didácticas que apoyen tanto la formación académica como emocional de sus estudiantes, considerando las características del contexto y el importante rol que tienen las familias. Finalmente, es fundamental contar con espacios flexibles que permitan adaptar los programas a la diversidad del aula, por parte de docentes capacitados y reflexivos.

Es importante considerar estos resultados desde una perspectiva reflexiva, pues de alguna manera dan cuenta de la precariedad del sistema educativo nacional, especialmente respecto del rol de los docentes. Aunque los aportes que pueden hacer los programas educativos son incuestionables, la necesidad de su implementación evidencia la existencia de falencias dentro del sistema educativo actual, lo que se refleja en las brechas persistentes que existen en el desempeño de los estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Por otra parte, los resultados también ponen en evidencia las dificultades que enfrentan los docentes, quienes pese a ser los principales agentes a cargo de la implementación de programas, muchas veces son considerados como meros ejecutores técnicos, y no se toma en cuenta su conocimiento y formación profesional. Es importante reflexionar en torno a este punto, considerando por un lado la calidad de la formación inicial docente existente en nuestro país, y por otro, las condiciones laborales a las que se enfrentan los profesores en ejercicio. Si bien la implementación de programas educativos ha demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, hay otras problemáticas relacionadas con la justicia educacional que deben ser revisadas, manteniendo en el centro de la discusión la formación inicial y permanente de los profesores, así como las condiciones necesarias para realizar una labor educativa adecuada que logre cerrar las brechas educativas y otorgar mayores oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

References

- Baloco Navarro, C. P. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2203>
- Centro de Estudios Mineduc. (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021; Evidencias 55)*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55_2022_fd01.pdf

- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143>
- Dorner, L. M., Howard, E. C., Slapac, A., & Mathews, K. (2014). The Importance of Improving Implementation Research for Successful Interventions and Adaptations. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(4), 315-321. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.943637>
- Duhalde, M. Á., & Cardelli, J. J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What We Know, and What We Need to Find Out About Universal, School-Based Social and Emotional Learning Programs for Children and Adolescents: A Review of Meta-Analyses and Directions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Educación 2020. (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa por Educación 2020*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *Financiación de la educación inclusiva*. División de Comunicaciones, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/35186/file/Financiacion.pdf>
- Genovez-Aburto, W. E., & Maguiña- Vizcarra, J. E. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo Del Conocimiento*, 7(3), 910-926. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3769>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Guardia, P., & Mendive, S. (2016). *Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente*. Informe resumen proyecto FONIDE, F911446. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18762>
- Hall, J., Lindorff, A., & Sammons, P. (2020). *International perspectives in educational effectiveness research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>
- Hallfors, D., & Godette, D. (2002). Will the 'Principles of Effectiveness' improve prevention practice? Early findings from a diffusion study. *Health Education Research*, 17(4), 461-470. <https://doi.org/10.1093/her/17.4.461>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. Springer Science & Business Media.
- Lendrum, A., & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.734800>
- Movsisyan, A., Arnold, L., Evans, R., Hallingberg, B., Moore, G., O' Cathain, A., Pfadenhauer, L. M., Segrott, J., & Rehfuss, E. (2019). Adapting evidence-informed complex population health interventions for new contexts: A systematic review of guidance. *Implementation Science*, 14(105). <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0956-5>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Núñez, N., Llatas, L. J., & Loaiza, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Ogle, L. N., Ruble, L. A., Toland, M. D., & McGrew, J. H. (2024). Type and Dosage of Performance Feedback Following COMPASS Consultation on Teacher and Student Outcomes. *Remedial and Special Education*, 45(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/07419325231164755>
- Páramo, P., & Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/2587>
- Parra, N., Durán-Seguel, I., & Gallegos, M. (2024). Evolución de brechas por género y quintil socioeconómico en el nivel educacional alcanzado en Chile en las últimas décadas. *Vivencias*, 20(40), 83-92. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1268>
- Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A., & Slavin, R. E. (2021). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Meta-Analysis. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., & García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC.
- Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F., & Ceric, F. (2019). Executive Functions Can Be Improved in Preschoolers Through Systematic Playing in Educational Settings: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 10(2024), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02024>

- Santana, A., Mejías, E., & Saracostti, M. (2023). ¿Para qué contar con programas de intervención social en las escuelas en contextos de pobreza? Significados asociados al sentido de la implementación de los programas desde la perspectiva de los actores. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1–24. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2137>
- Scientific Software Development GmbH. (2021). *ATLAS.ti (version 9.3.1)* [Qualitative data analysis software]. <https://atlasti.com>
- Scionti, N., Cavallero, M., Zogmaister, C., & Marzocchi, G. M. (2020). Is Cognitive Training Effective for Improving Executive Functions in Preschoolers? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(2812). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02812>
- Shakman, K., Wogan, D., Rodriguez, S., Boyce, J., & Shaver, D. (2020). *Continuous Improvement in Education: A Toolkit for Schools and Districts*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/northeast/pdf/REL_2021014.pdf
- Shanthi, G. A., & Renugadevi, A. (2021). Professional commitment of primary school teachers. *International Research Journal of Education and Technology*, 3(2), 1–7. <https://www.irjweb.com/PROFESSIONAL%20COMMITMENT%20OF%20PRIMARY%20SCHOOL%20TEACHERS.pdf>
- Song, J., MacQuarrie, S., & Hennessey, A. (2023). Working memory training: mechanisms, challenges and implications for the classroom. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1198315>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children’s executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 145(7), 653–697. <https://doi.org/10.1037/bul0000195>
- Treviño, E., Aguirre, E., & Varela, C. (2018). *Un buen comienzo para los niños de Chile* (p. 304). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://fundacionoportunidad.cl/wp-content/uploads/libro-un-buen-comienzo-para-los-ninos-de-chile.pdf>
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vega, E. L., Cueva, R. S., Piña, E. K., Montero, J. V., Montero, M. S., & Solano, M. V. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. *Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*, 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8057807>
- Villalón, M., Silva, M., Razmilic, T., y Swartz, S. L. (2005). AILEM Programme: a long-term intervention to promote literacy learning in low-performing primary schools in Chile. *Early Years*, 25(2), 97–111. <https://doi.org/10.1080/09575140500127857>
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and Protecting Youth Mental Health Through Evidence-Based Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 60(6), 628–648. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.628>

Statements

Author Contributions: Victoria Espinoza: conceptualization, data curation, formal analysis, funding acquisition, investigation, methodology, project administration, resources, supervision, validation, visualization, writing - original draft, writing - review and editing. Rocío Briceño: data curation, formal analysis, research, methodology, validation, visualization, writing - original draft. Camila Cachaña: research, methodology, project administration, writing - original draft. José-Pablo Escobar: supervision, validation, visualization, writing - original draft, writing - review and editing. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was part of the Inicio Project 2023 funded by the Research Directorate of the Vice-Rectoría of Research of Pontificia Universidad Católica de Chile.

Acknowledgments: We thank all the participants who generously shared their experiences to generate greater knowledge regarding the implementation of educational programs in Chile.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethics Committee Review Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and was approved by the Ethics Committee for Arts, Social Sciences, and Humanities of the Pontificia Universidad Católica de Chile (Project code: 220314010, approval date: August 23, 2023).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Not applicable.

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the authors did not use artificial intelligence tools.