



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

# **IMPLEMENTACIÓN DEL ENTRENAMIENTO SOCIOEMOCIONAL FOCALIZADO EN ESCUELAS: UN ANÁLISIS DE MODELAMIENTO PLS-SEM**

Autora:

Karina Keller Santander

Profesor guía:

Rodrigo Rojas - Andrade

Artículo para optar al grado de Licenciada en Psicología

Santiago, 2021

# **Implementación del entrenamiento socioemocional focalizado en escuelas: un análisis de modelamiento PLS-SEM**

## **Resumen**

La literatura señala que los programas socioemocionales focalizados fomentan la igualdad educativa al cumplir con tres condiciones: efectividad, contexto preparado y fidelidad de la implementación. El propósito de este estudio fue modelizar estas relaciones mediante PLS-SEM. Participaron 110 profesionales de un programa chileno. Se aplicaron escalas de fidelidad, determinantes de implementación y de logros socioemocionales. Los resultados apoyan las seis hipótesis planteadas, mostrando que la fidelidad predice en un 26.1% los logros. Además, se encontró que la Coordinación interorganizacional explica el apoyo escolar al programa y las competencias profesionales en un 28.2% y 41.4%, respectivamente. Se discute la importancia de preparar a las escuelas para la aplicación de programas socioemocionales y el rol que cumplen los líderes educativos en su gestión.

**Palabras claves:** Entrenamiento socioemocional, fidelidad de la implementación, programas focalizados, educación emocional.

## **IMPLEMENTATION OF TARGETED PROGRAMS OF SOCIAL-EMOTIONAL TRAINING: A PLS-SEM modeling**

### **Abstract**

The literature suggests that targeted social-emotional programs promote educational equality by meeting three conditions: effectiveness, prepared context, and fidelity of implementation. Our purpose was to analyze its relationship using PLS-SEM modeling. We apply online instruments to 110 practitioners of a Chilean program. The results support the six hypotheses elaborated and show

to fidelity predicts the social-emotional outcomes by 26.1%. It also indicated interorganizational coordination explains the school support to the program and professional competencies by 28.2% and 41.4%, respectively. We discussed the importance of preparing schools to apply socio-emotional programs and educational leaders' role in their management.

**Keywords:** Socio-emotional training, fidelity of implementation, targeted programs, emotional education.

El aprendizaje socioemocional permite a los niños y niñas desarrollar las habilidades necesarias para ser conscientes de sí mismos y de su entorno; regular sus emociones, tener relaciones sociales positivas y tomar decisiones responsables (Greenberg et al., 2017). En la práctica, se traduce en innovaciones educativas que se clasifican en prácticas docentes instruccionales, integración de contenidos a las áreas del curriculum y entrenamiento explícito de habilidades socioemocionales. Este tercer tipo de intervención es una de las más frecuentes y se caracteriza por su estructuración en sesiones de duración variable y actividades que se basan en cuatro principios de aprendizaje, resumidos en el acrónimo SAFE: actividades secuenciales, activas, focalizadas y explícitas (Durlak et al., 2011).

Los programas de entrenamiento de habilidades socioemocionales pueden estar dirigidos a todos los niños y las niñas (i.e., universales) o focalizados en aquellos que presenten mayores necesidades de apoyo socioemocional. La evidencia respecto de su efectividad es consistente en mostrar que los estudiantes que participan tanto en programas universales como focalizados aumentan sus habilidades socioemocionales y académicas (Durlak et al., 2011) y reducen la

probabilidad de presentar problemas asociados al consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo y comportamientos delictivos (Kellam et al., 2014).

Aun así, el efecto del entrenamiento socioemocional parece ser más efectivo cuando se aplica de manera focalizada, pues toma la forma de un entrenamiento personalizado y ajustado a las características de los participantes (Werner-Seidler et al., 2017).

Las comunidades escolares pobres y ubicadas en contextos complejos deben lidiar no solo con la falta de estimulación cognitiva inicial de sus estudiantes, sino y por sobre todo con las necesidades socioemocionales provocadas por las experiencias de adversidad que experimentan durante sus primeros años de vida (Evans & Kim, 2013). Estas experiencias influyen en su rendimiento, en sus trayectorias de desarrollo e interactúan con la marcada segregación escolar e inequidad educativa (de la Barra et al., 2019).

Los programas de entrenamiento socioemocional focalizado y en especial aquellos dirigidos al fortalecimiento de la resiliencia infantil, pueden ser una estrategia pública que permita fomentar la igualdad educativa (Greenberg et al., 2017), pues como otras prácticas de mejoramiento educativo, ponen el foco en la reparación relacional del tejido comunitario-pedagógico, lo que permite alinear los esfuerzos en torno a las metas educativas compartidas entre diversos actores de un territorio (García-Garnica & Martínez-Garrido, 2019).

### **Implementación de programas en la escuela**

La investigación internacional muestra que para lograr resultados social y pedagógicamente significativos a través del aprendizaje socioemocional, se requieren tres condiciones básicas: un programa efectivo, un contexto preparado y una implementación correcta (Fixsen et al., 2019).

Respecto a los programas, es habitual que las escuelas incorporen a sus prácticas intervenciones que no poseen evidencia científica suficiente o que estén diseñadas de manera

idiosincrática y sin la rigurosidad necesaria, lo que resulta en una inversión de retorno nulo y en una práctica éticamente reprochable.

Afortunadamente en la actualidad existen diversos programas con la suficiente evidencia científica, incorporados exitosamente a las prácticas cotidianas de las escuelas, como el programa Habilidades para la Vida (HPV) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile, cuyo componente preventivo focalizado, basado en aprendizaje socioemocional, ha sido reconocido internacionalmente por su sustentabilidad, cobertura e impacto (Murphy et al., 2017).

Para que una escuela adopte un programa tiene que estar preparada, es decir debe estar consciente de las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, reconocer los recursos que posee para abordarlos y legitimar la estrategia de intervención que se propone ejecutar (Feigenberg et al., 2010). Esta preparación o clima de implementación permite que los programas sean considerados dentro de las planificaciones escolares y los espacios regulares en el curriculum (Sarno et al., 2013). Es decir, permite la implementación de la intervención.

Sin embargo, para lograr efectividad, no solo basta que en una escuela se ejecute un programa efectivo, sino que es necesario y fundamental, que la implementación sea de calidad, es decir, que se implemente con fidelidad. La fidelidad de la implementación (FI) es el grado en que una intervención se ejecute de manera completa y total de acuerdo con su planificación, y ha sido considerada como una variable moderadora entre el diseño y la obtención de resultados. Las intervenciones implementadas con alta fidelidad obtienen hasta dos o tres veces más tamaño del efecto que aquellas que se implementan con baja calidad y sus resultados pueden interpretarse como una función directa de las acciones realizadas, eliminando el sesgo de atribuir los efectos observados a situaciones no tomadas en cuenta (Gresham, 2009).

La FI puede medirse a través de indicadores centrados tanto el profesional como en los participantes de la intervención. En el profesional, se puede medir la adherencia a los componentes

de intervención y la experticia en su ejecución (Perepletchikova, 2011). Mientras que, en los participantes, su asistencia y su receptividad (Low et al., 2016). Si bien existe consenso de que la medida general de FI se relaciona con los resultados de los programas, aún no existe acuerdo respecto a los pesos relativos de sus distintas dimensiones. Así, si bien teóricamente la adherencia es el corazón del sistema de medición de la FI, diversos estudios empíricos han señalado que la receptividad o incluso la asistencia, tienen mayor capacidad explicativa (Humphrey et al., 2017).

Como sea, prestar atención a los indicadores de FI del participante y del profesional es fundamental, pues dada su relación dinámica, los resultados dependen de que la existencia de ambos. De nada sirve un profesional altamente competente y adherente si no trabaja con estudiantes entusiastas y comprometidos con una asistencia regular. O viceversa, estudiantes dispuestos, pero sin el acompañamiento de profesionales de excelencia. En este sentido, las investigaciones muestran que la receptividad de los estudiantes depende en parte de la experticia de los profesionales que generan vínculos positivos y promueven el compromiso con la intervención (Schaap et al., 2018).

La FI depende de tres soportes de implementación (Fixsen et al., 2019). El primero, está orientado al aseguramiento de la calidad profesional y de las competencias necesarias para aplicar la intervención; el segundo, está enfocado a asegurar las condiciones de implementación tanto a nivel de apoyo administrativo como logístico y; el último, está destinado a articular estos dos soportes a través de un liderazgo adaptativo que promueva la coordinación. En las escuelas, donde los programas socioemocionales focalizados habitualmente no son implementados por profesores, sino que por agentes externos al aula, los soportes de la FI están escindidos y dependen de las prioridades o los recursos disponibles de las organizaciones colaboradoras (Lyon, Cook, et al., 2018).

Así, los soportes que impulsan la fidelidad profesional están a cargo de organizaciones implementadoras ajenas a la escuela. La literatura es consistente en señalar que la implementación de calidad depende de que los profesionales estén altamente capacitados y posean los recursos suficientes para llevar a cabo las acciones, lo que depende del tipo de organización de la que provengan (Cochrane et al., 2018). Organizaciones que colaboran con escuelas, pero que poseen pocos recursos o que su área de especialización no es la educación, pueden no entregar la capacitación adecuada a los profesionales que implementan los programas en las escuelas, lo que afectaría su calidad (Fixsen et al., 2019).

Por otra parte, los soportes que impulsan las dimensiones de FI del participante, dependen de las escuelas y particularmente de su clima de implementación (Payne et al., 2006). El apoyo de los directivos y los profesores hacia el programa es clave en términos logísticos y administrativos para que los niños participen motivados de la intervención, lo que también se ve influido por otras variables como la cultura organizacional, la coherencia con el proyecto educativo y los procedimientos de planificación.

En la medida que se establecen alianzas de colaboración, las escuelas deben ser flexibles para incorporar las actividades de los programas externos en el calendario institucional (Sarno et al., 2013). Esta flexibilidad no siempre está presente, ya que cuando los programas son ajenos, impuestos por políticas intersectoriales o mandados desde la dirección de la escuela, sin la apropiada aceptación de los docentes, deben competir por los tiempos, enfrentar las resistencias y aprovechar los espacios disponibles en las agendas escolares (Rojas-Andrade & Leiva, 2018).

### **Propósito de esta investigación**

A pesar de que actualmente existe la suficiente madurez teórica en el campo de las ciencias de la implementación para esbozar las relaciones presentadas hasta ahora, son pocos los estudios que han buscado examinar empíricamente en Latinoamérica los modelos conceptuales generados

en países desarrollados, que incorporan al mismo tiempo las relaciones entre los resultados, la FI y sus soportes.

El propósito de esta investigación fue analizar las asociaciones entre estas variables, tomando como caso el componente focalizado de entrenamiento socioemocional del programa HPV implementado en escuelas chilenas socialmente vulnerables y reconocido como uno de los ocho grandes programas de salud mental escolar en el mundo (Murphy et al., 2017).

Las hipótesis contrastadas en este estudio fueron:

- *H<sub>1</sub>: La FI del profesional tiene un efecto positivo en los resultados del entrenamiento socioemocional.*
- *H<sub>2</sub>: La FI del profesional tiene un efecto positivo en la FI de los estudiantes*
- *H<sub>3</sub>: La FI de los estudiantes tiene un efecto positivo en los resultados del entrenamiento socioemocional.*
- *H<sub>4</sub>: Los soportes de competencias tienen efectos positivos sobre la FI del profesional.*
- *H<sub>5</sub>: Los soportes de apoyo escolar tienen efectos positivos sobre la FI de los estudiantes participantes del entrenamiento socioemocional.*
- *H<sub>6</sub>: Los soportes de coordinación tienen efectos positivos sobre los soportes de apoyo escolar y de calidad de profesional.*

Avanzar en equidad y calidad educativa exige a tomar atención a la implementación de programas, con tal de producir un conocimiento pertinente y relevante para la toma de decisiones políticas que ayuden a profundizar la adecuada incorporación de la educación emocional en Latinoamérica, pues implementar mal un programa eficaz es una inversión financiera, política y ética tan mala como llevar a cabo de manera exitosa programas o innovaciones educativas que no sirven o no poseen suficiente respaldo empírico de efectividad.

## **Método**

### **Diseño**

Esta investigación buscó examinar el fenómeno de la implementación en sus condiciones naturales, por lo que se utilizó un diseño no experimental de estrategia analítico-predictiva. Este diseño permite evaluar la modelización teórica de un conjunto de variables y sus relaciones (Ato et al., 2013).

### **Participantes y setting**

Participaron 110 profesionales de 67 proyectos de ejecución local del programa HPV (37.43% del total de proyectos ejecutados en el país). 82.7% de las personas participantes se identifica con el género femenino. El promedio de edad de la muestra es de 31.68 años (DE=5.38). El 59.1% señala poseer título de psicólogo, el 20.9% de trabajador social y el 5.5% de profesor. El resto de las personas refiere tener estudios universitarios en otras carreras asociadas a la educación o las ciencias sociales. El 9.1% indica que posee estudio de postgrado. La experiencia laboral promedio de la muestra es 5.59 años (D.E=4.63) y de 2.70 años (DE= 2.40) en el programa.

El programa HPV es una intervención compleja de tres niveles de intervención. A nivel promocional está orientado al fortalecimiento de ambientes nutritivos de aprendizaje por lo que trabaja con docentes y familias. A nivel preventivo está orientado al entrenamiento de habilidades socioemocionales de estudiantes identificados con dificultades de adaptación escolar que cursan segundo grado (7-8 años) y; a nivel de tratamiento, está enfocado en la derivación asistida hacia las redes asistenciales territoriales de salud mental (JUNAEB, 2015). Esta investigación se centra en el nivel preventivo focalizado.

El entrenamiento de habilidades socioemocionales se aplica mediante la modalidad grupal-taller. Este consta de 10 sesiones para estudiantes (Ver tabla 1), tres sesiones complementarias para padres y dos sesiones para docentes. Cada sesión con estudiantes dura 120 minutos y se realiza de manera semanal en las escuelas. Los grupos taller tienen un mínimo de 6 estudiantes y un máximo

de 10. Las técnicas utilizadas se basan en el enfoque cognitivo-conductual aplicado a dinámicas grupales lúdicas y participativas (Vargas & Peña, 2016).

La investigación ha mostrado que este entrenamiento es efectivo a partir de la octava sesión y mejora la atención, la motivación escolar, las dificultades conductuales y sociales (Guzmán et al., 2015; Leiva et al., 2015). Garfin et al. (2014) estudiando este taller, pero implementado en situaciones post-desastres, encontró el mismo resultado, concluyendo que el entrenamiento socioemocional amortigua los efectos de estresores traumáticos.

Tabla 1  
*Fases del entrenamiento socioemocional focalizado del programa HPV*

Fase	Competencia socioemocional	Habilidades entrenadas
(1) Reconocimiento e integración grupal	<b>Conciencia social.</b> Empatizar con otros y entender normas sociales	Toma de perspectiva, empatía, aprecio por la diversidad, respeto por los otros e identidad grupal
(2) Identidad y Autonomía	<b>Conciencia de uno mismo.</b> Reconocer emociones, valores, fortalezas y límites propios, identificando su influencia en los comportamientos.	Autoestima positiva, autonomía, reconocimiento de fortalezas, autoeficacia e identidad saludable
(2) Emociones	<b>Regulación emocional.</b> Autorregular las emociones, pensamientos y conductas en diferentes situaciones.	identificación y expresión de emociones, control de impulsos, manejo de le estrés y automotivación.
(3) Resolución de conflictos	<b>Habilidades sociales.</b> Comunicarse claramente, cooperar con otros, negociar conflictos y buscar y ofrecer ayuda si es necesario.	Resolución no violenta de conflictos, construcción de relaciones positivas y conductas prosociales.
(4) Cierre	<b>Toma de decisiones responsables.</b> Tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales y evaluar las consecuencias de las acciones.	Identificación y resolución de problemas, proyección de metas personales, integración de experiencias constructivas

Adaptado de Vargas & Peña (2016)

Las personas a cargo de la facilitación del grupo-taller reciben capacitación, supervisión, comunidades prácticas y disponen de un documento de orientaciones para el diseño y la ejecución. Sin embargo, dada la cantidad de proyectos en el país, existe una alta heterogeneidad respecto a la intensidad y la calidad de estos soportes de competencias.

## Medidas

**Escala de Fidelidad Profesional (EFP).** La EFP es un instrumento de autoreporte que mide adherencia y experticia de la aplicación de una secuencia didáctica estandarizada de entrenamiento socioemocional para niños. La escala está compuesta por 12 ítems que dan cuenta de procedimientos prescritos y esenciales para las actividades (e.g., anticipación de consecuencias, utilización de actividades lúdicas y activas). Frente a cada ítem, las personas responden indicando

la cantidad de veces que un determinado procedimiento fue aplicado y la valoración de la calidad en su ejecución. Las propiedades psicométricas del EFP fueron establecidas en una investigación anterior (Rojas-Andrade, 2018), mostrando un adecuado ajuste estructural (CFI=860; TLI= 853; RMSEA=0,072) y una satisfactoria consistencia interna ( $\alpha=.836$ ).

**Escala de Fidelidad del Estudiante (EFE).** La EFE es un instrumento de hetero reporte que mide la receptividad de los participantes en una intervención preventiva a partir de la percepción de los facilitadores de los grupo-taller. Está compuesta por 8 ítems que miden compromiso cognitivo (i.e., nivel de conocimiento y acuerdo con los objetivos de la intervención) y compromiso afectivo (i.e., nivel de entusiasmo, motivación y satisfacción con las actividades de la intervención). Este instrumento es una adaptación de la escala de satisfacción usuaria desarrollada por el programa HPV, la cual posee adecuados indicadores psicométricos (JUNAEB, 2018).

**Encuesta de determinantes de Implementación (EDI).** Se elaboró una encuesta de determinantes de implementación a partir de los estudios cualitativos previos del programa HPV (George et al., 2012). Esta consistió una lista de 12 situaciones que típicamente influyen en la correcta ejecución del programa (e.g., la supervisión técnica por parte de JUNAEB, la coordinación con otros programas dentro de la escuela, La cultura de salud mental en la escuela). Cada situación es valorada en una escala Likert de 5 puntos (1=Nunca; 5= Siempre), de acuerdo con su aporte en la implementación de la intervención. Consistentemente con las hipótesis de investigación, estas situaciones se clasificaron en soportes de competencias, apoyo escolar y coordinación. La consistencia interna de estas dimensiones fue probada en este estudio.

**Test retrospectivo de Logros socioemocionales (RLS).** Se elaboró una pauta de evaluación de logros socioemocionales desde la percepción de los profesionales siguiendo el procedimiento para la elaboración de test retrospectivos (Lamb, 2005). En este tipo de prueba se

les pide a los participantes que evalúen el nivel de habilidades actuales tomando como referencia un punto anterior al comienzo de la intervención. Cada profesional evaluó 7 habilidades socioemocionales (e.g., habilidades sociales respeto de normas y límites, proyección personal, autorregulación, autoestima) en los grupos-taller respondiendo a la consigna [¿Como evaluaría el cambio general en las siguientes dimensiones?] a través de una escala de 5 puntos (1=empeoramiento significativo; 5=mejoramiento significativo).

## **Procedimientos**

**Recolección de datos.** Los instrumentos fueron aplicados a través de la plataforma online *Survey Monkey*. Con la aprobación de la Dirección Nacional del programa, se envió un correo a las coordinaciones regionales de todo el país que contenía una carta de presentación de la investigación, el hipervínculo a la encuesta y la autorización institucional. A su vez, estas jefaturas regionales remitieron el correo a todos los encargados de los proyectos locales, quienes invitaron a los miembros de sus equipos a participar. Las personas que accedieron firmaron un consentimiento informado virtual que indicaba el uso anónimo y confidencial de las respuestas entregadas.

**Poder estadístico.** Antes de iniciar la recolección de información, se realizó un análisis de potencia a priori utilizando el programa *GPower* con tal de determinar el tamaño de muestra óptimo para evaluar el modelo (Faul et al., 2009). Considerando un tamaño de efecto moderado (.15), un poder estadístico de .8, una significancia de .01, los parámetros de la investigación de cinco variables independientes (i.e., Fidelidad Profesional, Fidelidad del Estudiante, Soportes de Competencias, Soportes Escolares y Coordinación) y una variable dependiente (resultados socioemocionales), los cálculos indicaron que se requería una muestra de 82 personas para capturar el efecto hipotético. La muestra final superó el umbral.

**Análisis.** Se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales por el método de mínimos cuadrados parciales (en inglés, PLS-SEM) a través del programa SmartPLS 3 (Ringle et al., 2015). El PLS-SEM permite estimar modelos de predicción complejos sin imponer supuestos de distribución de los datos o del tamaño muestral, lo que ofrece ventajas sobre las restricciones que impone el modelado de ecuaciones estructurales basado en covarianzas.

Se analizó e interpretó el modelo en dos etapas: (1) evaluación del modelo de medida y, (2) evaluación del modelo estructural. Esta secuencia garantizó que se analizaran relaciones entre constructos latentes válidos y confiables. Para testear la significancia estadística, se utilizó un Bootstrapping con 500 submuestras.

El modelo de medición especifica la relación entre las variables observadas (i.e., ítems) y los constructos o variables latentes. Para evaluar su ajuste, primero se examinaron las cargas factoriales de cada constructo, considerando como adecuadas solo aquellas con valores superiores a .5. El segundo paso fue evaluar la consistencia interna de los constructos mediante el índice de fiabilidad compuesta cuyos valores mayores a .7 son considerados satisfactorios. Luego se analizó la validez convergente entendida como la varianza promedio extraída (AVE) para todos los ítems del constructo, cuyos valores se consideran aceptables por sobre .5. Finalmente se evaluó la validez discriminante que es la medida en que un constructo es empíricamente distinto de otro en el modelo estructural. Para esto se utilizó el indicador de relación heterotrait-monotrait (HTMT) cuyos valores menores a .9 indican adecuada discriminación.

El modelo estructural especifica las relaciones entre los constructos y su valoración permite contrastar las hipótesis planteadas en esta investigación. Para evaluarlo primero se examinó la presencia de colinealidad entre los predictores a través del factor de inflación de la varianza (VIF), cuyos valores menores a 3 indican ausencia de este sesgo. Segundo, se revisaron los coeficientes de determinación ( $R^2$ ) que miden la varianza de los constructos que es explicada por los predictores

en un rango de 0 a 1. Finalmente, se examinó la dirección, el nivel de significancia de los coeficientes path y su tamaño del efecto ( $f^2$ ) cuyas puntuaciones superiores a .02; .15 y .35 representan efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente. Finalmente, dada la hipótesis 2 del presente estudio, se incorporó un análisis de mediación.

## Resultados

### Descriptivos de los ítems

Los descriptivos de los ítems se muestran en la tabla 2. Como se observa, el procedimiento más utilizado por los profesionales es la evaluación del cumplimiento de compromisos y normas y el reforzamiento de aspectos logrados y por mejorar ( $\bar{X}=4.200$ ;  $DE=.876$ ), mientras que la menos utilizada es la utilización de dinámicas de observación ( $\bar{X}=2.709$ ;  $DE=1.397$ ). Resultado que coincide con su percepción de experticia respecto a los mismos procedimientos. Por su parte es posible evidenciar que, respecto a la receptividad de los estudiantes, los profesionales destacan que el comportamiento más observado es el gusto por la participación en el grupo-taller ( $\bar{X}=4.564$ ;  $DE=.534$ ) mientras que el menos presente es la atención a las actividades que se realizan ( $\bar{X}=4.027$ ;  $DE=.566$ ).

Respecto a los determinantes de implementación, la situación que más facilita la realización de los talleres es el apoyo de los directores ( $\bar{X}=4.082$ ;  $DE=.940$ ) y la que menos contribuye, es la coordinación con otros programas fuera de la escuela ( $\bar{X}=2.845$ ;  $DE=1.235$ ). Finalmente, el resultado más observado en los niños y las niñas, luego de su participación en los grupo-talleres es el aumento de la autoestima ( $\bar{X}=4.370$ ;  $DE=.590$ ) y el menos observado la toma de decisiones responsable y autónoma ( $\bar{X}=3.750$ ;  $DE=.598$ ).

Tabla 2  
*Estadísticos descriptivos de los ítems incluidos en los instrumentos utilizados*

Escala	ítem	Definición	Media	DE
EFP	AD1	Mencionar las habilidades a trabajar en la próxima sesión.	3.291	1.259
	AD2	Realizar una síntesis integradora de las habilidades aprendidas en la sesión.	4.118	0.885
	AD3	Evaluar el cumplimiento de compromisos y normas reforzando aspectos logrados y por mejorar.	4.200	0.876
	AD4	Utilizar dinámicas que enfatizan el movimiento y la activación corporal.	3.809	0.873
	AD5	Utilizar dinámicas de expresión dramática (e.g., sociodrama, juegos de roles o simulaciones).	2.736	1.055

	AD6	Utilizar dinámicas de autoobservación (e.g., lista de chequeo. FODA. entre otros).	2.709	1.397
	EX1	Mencionar las habilidades a trabajar en la próxima sesión.	3.345	0.933
	EX2	Realizar una síntesis integradora de las habilidades aprendidas en la sesión.	3.700	0.819
	EX3	Evaluar el cumplimiento de compromisos y normas reforzando aspectos logrados y por mejorar.	3.782	0.817
	EX4	Utilizar dinámicas que enfatizan el movimiento y la activación corporal.	3.636	0.674
	EX5	Utilizar dinámicas de expresión dramática (e.g., sociodrama. juegos de roles o simulaciones).	3.209	0.868
	EX6	Utilizar dinámicas de autoobservación (e.g., lista de chequeo. FODA. entre otros).	2.973	1.153
EFE	RC1	Disfrutaban de participar en el taller.	4.518	0.554
	RC2	Les gustaba participar del taller.	4.564	0.534
	RC3	Estaban contentos/as con las actividades que se realizaban en el taller.	4.364	0.602
	RC4	Estaban entretenidos/as mientras realizaban las actividades del taller.	4.300	0.583
	RC5	Participaban activamente de las actividades del taller.	4.291	0.611
	RC6	Estaban comprometidos/as con las actividades del taller.	4.091	0.551
	RC7	Prestaban atención a las actividades que estaban realizando.	4.027	0.566
	RC8	Completaban las actividades o tareas que se les daba en el taller.	4.127	0.592
EDI	SC1	El sistema de evaluación y retroalimentación continua del [programa]	3.709	1.061
	SC2	Los manuales y orientaciones técnicas que entrega [la Organización]	3.745	1.035
	SC3	La capacitación recibida por parte de [la Organización]	3.064	1.214
	SC4	La supervisión técnica por parte de [la Organización]	3.164	1.310
	CO1	La coordinación con otros programas dentro de la escuela	3.164	1.208
	CO2	La coordinación con otros programas fuera de la escuela	2.845	1.235
	CO3	La planificación conjunta con los profesores y/o directores respecto al taller preventivo	3.445	1.208
	CO4	El currículo y la planificación anual de la escuela	3.291	1.120
	SE1	La cultura de salud mental en la escuela	3.236	1.083
	SE2	Compatibilidad del taller preventivo con las características de la escuela	3.773	0.820
	SE3	El apoyo de los profesores	3.773	0.905
	SE4	El apoyo de los directores	4.082	0.940
RLS	RE1	Habilidades interpersonales	4.278	0.561
	RE2	Respeto de normas y límites	4.102	0.510
	RE3	Toma de decisiones responsable y autónoma	3.750	0.598
	RE4	Autorregulación (e.g. control de impulsos. tolerancia a la frustración)	3.972	0.571
	RE5	Autoestima	4.370	0.590
	RE6	Autocuidado	4.093	0.620
	RE7	Bienestar subjetivo y felicidad	4.139	0.690

Nota: EFP= Escala de Fidelidad del Profesional; EFE= Escala de Fidelidad del Estudiante; EDI=Encuesta de determinantes de la implementación; RLS= Test Retrospectivo de logros socioemocionales; AD= ítems de adherencia; Ex= ítems de experticia; RC= ítems de receptividad; SC= ítems de soportes de competencia; CO= ítems de coordinación; SE= Ítems de soportes escolares.

## Modelo de Medida

Las cargas factoriales de los constructos evaluados presentaron puntuaciones mayores a .5 (Ver figura 1), a excepción de los ítems AD4 ( $\lambda=.475$ ) y RE2 ( $\lambda=.459$ ). Sin embargo, se decidió mantenerlos, tanto por su cercanía marginal al punto de corte establecido, como por su importancia conceptual en la configuración del factor.

Por su parte, los índices de fiabilidad compuesta muestran valores por sobre .8, lo que permite concluir que los constructos poseen una consistencia interna satisfactoria. No obstante, llama la atención el puntaje mostrado por FE (.901), que podría representar una leve redundancia, aunque el valor aun no sobrepasa los puntos de corte recomendados (.95) para ser considerado una dificultad en la sobreestimación (Hair et al., 2019).

Respecto a la validez convergente, cuatro de los seis constructos explican más del 50% de la varianza de los ítems que los componen, a excepción de FP (.394;  $p < .01$ ) y RE (.430;  $p < 0,01$ ). No obstante, un análisis de la significación del indicador AVE, demuestra que, en ambos constructos, es posible establecer la validez convergente, tomando precauciones respecto a la dispersión empírico-conceptual que puedan exhibir los constructos.

En este sentido, FP incluye tanto la adherencia como la experticia respecto a los procedimientos prescritos y esenciales de las actividades del entrenamiento socioemocional, que pueden ser dimensiones que representan dos aspectos diferenciales de la fidelidad. Asimismo, RE es un indicador compuesto de distintos resultados socioemocionales, los que de acuerdo a la literatura podrían conformar dimensiones independientes (Humphrey et al., 2011), por lo que también es esperable que el constructo no sea capaz de explicar toda la variabilidad de los ítems que lo componen.

Finalmente, respecto a la validez divergente el índice de HTMT revela que los todos los constructos son empíricamente distintos entre sí, aunque aquellos que están más vinculados refieren a determinantes de implementación, a decir, SE con CO (.769) y SC con CO (.659), lo que es coherente teóricamente. En este sentido, esta investigación parte del supuesto que una apropiada coordinación influye de manera indirecta en el tipo de soportes de competencias y escolares conformando un proceso de retroalimentación y mejoramiento continuo (Fixsen et al., 2009).

Tabla 3

*Indicador heterotrait-monotrait, número de ítems, fidelidad compuesta, varianza promedio extraída y estadísticos descriptivos*

Variables	2	3	4	5	6	Ítems	FC	AVE	Media <sup>b</sup>	DE
1 FP	.494	.413	.264	.447	.532	12	.886**	.394**	3.459	.609
2 FE		.215	.331	.315	.515	8	.901**	.535**	4.285	.418
3 SC			.544	.659	.217	4	.878**	.643**	3.420	.930
4 SE				.769	.310	4	.894**	.679**	3.716	.772
5 CO					.415	4	.865**	.615**	3.186	.938
6 RE						7	.837**	.430**	4.101	.388

Notas: FP= Fidelidad del Profesional; FE=Fidelidad del Estudiante; SC=Soportes de Competencias; SE=Soportes Escolares; CO=Coordinación; RE=Resultados socioemocionales; FC= Fidelidad Compuesta; AVE= Varianza Promedio Extraída; \*\* $p=0,001$ . <sup>a</sup>Número de ítems; <sup>b</sup>media está expresada en una escala de 5 puntos.

En conjunto, los resultados de la evaluación del modelo de medida (Ver tabla 3), evidencian la adecuación de la medición de las variables latentes FP, FE, SC, CO, SE y RE, por lo que todas ellas fueron incluidas en el modelo estructural que permite contrastar las hipótesis esbozadas en este trabajo.

### **Modelo Estructural**

El modelo estructural fue elaborado a partir de una adaptación de la propuesta de Fixsen et al. (2019), que plantea que la fidelidad de la implementación se relaciona con los resultados de la intervención, la que a su vez se ve influenciada por soportes de competencias, administrativos y de liderazgo o coordinación (Ver figura 1). El examen de colinealidad de las variables latentes a través del indicador VIF, mostró que en todas relaciones la inflación de la varianza fueron las esperadas con puntuaciones menores a 3., lo que permitió continuar con el análisis.

Segundo, se revisaron los coeficientes de determinación ( $R^2$ ) que miden la varianza de los constructos que es explicada por los predictores en un rango de 0 a 1.

El análisis de coeficiente de determinación permitió observar que RE son explicados en un 26.1% por la FP y FI, lo que se considera un efecto moderado según las convenciones internacionales (Hair et al., 2019). Por su parte, los SC explican un 11.3% la FP, lo que es considerado un nivel de explicación bajo, el que puede estar asociado a que la capacitación, supervisión y otras actividades de desarrollo profesional son amplias o no incorporan de manera precisa los componentes esenciales y prescritos del entrenamiento socioemocional. Respecto a la FE esta es explicada en un 21.1% por FP y SE, mientras que los SC y SE es explicado por CO en 28.2% y 41.4% respectivamente.

El análisis de los coeficientes path evidenció que las relaciones entre las variables latentes se comportaron de acuerdo con el modelo trazado, mostrando las direcciones esperadas y una

significación estadística satisfactoria, lo permite concluir que las hipótesis planteadas en este trabajo fueron correctas (Ver figura 2).

Al analizar los tamaños del efecto ( $f^2$ ) de las relaciones se logró profundizar en el análisis anterior, lo que evidencio que la CO explica el 72.3% del SE y el 40.5 de SC. Estos resultados, muestran que una buena coordinación permite aumentar los apoyos escolares e influir positivamente en la adopción de programas por parte de la escuela.

Respecto a FE esta está asociada a un 19.7% con la FI mientras que solo en un 4% con los SE. Este resultado, deja ver que los SE podrían solo tener una función instrumental en la implementación de los talleres de entrenamiento socioemocional aplicado por profesionales externos a la escuela, operando solo como una puerta de entrada, mientras que la receptividad de los estudiantes a la intervención estaría en función de las actividades del taller y de las competencias que tienen los profesionales en su ejecución.

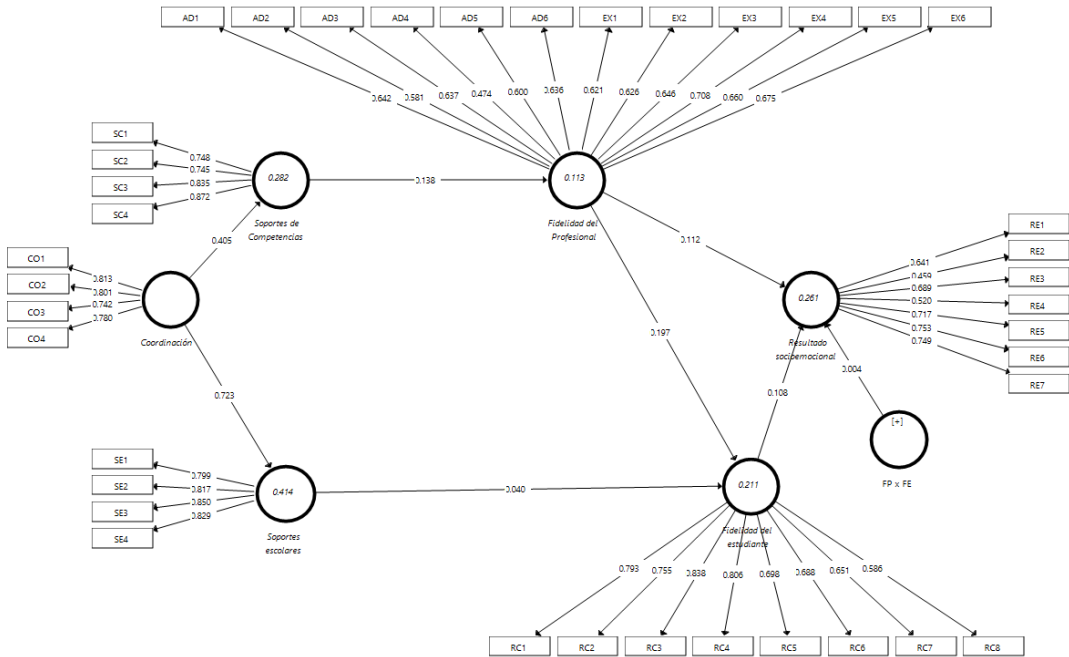


Figura 1. Tamaño del efecto ( $f^2$ ) de las relaciones entre los soportes de implementación, la fidelidad y los resultados, varianza explicada de los constructos y cargas factoriales.

Finalmente, en cuanto a los RE, el análisis muestra que la influencia que la FP ( $f^2=.112$ ) y la FE ( $f^2=.108$ ) tienen pesos similares. Al considerar el efecto de moderación (FP X FE) se observa que tienen un impacto muy bajo sobre RE ( $f^2=.004$ ;  $p>0,05$ ), lo demuestra que la FP y FE son dimensiones que interactúan de manera independiente sobre los resultados lo que apoya la relevancia de una implementación de calidad (Sarno et al., 2013).

## **Discusiones**

El objetivo de este estudio fue analizar un modelo empírico predictivo-analítico de las relaciones entre los resultados de un programa focalizado de entrenamiento socioemocional, la FI y sus soportes de implementación. Para esto se plantearon 6 hipótesis que lograron ser apoyados por los resultados del modelamiento PLS-SEM. Los hallazgos permiten concluir que la trayectoria de implementación de los programas que se deriva de los marcos conceptuales de la ciencia de la implementación en países desarrollados, se ajusta a la evidencia empírica producida en países en vías de desarrollo, en los cuales la literatura respecto a este fenómeno es aún incipiente (Rojas-Andrade et al., 2017).

En términos específicos, los resultados respaldan la hipótesis de que tanto la FP y la FE están asociadas los resultados de los programas socioemocionales focalizados. Además, apoyan la predicción referente a la influencia que la FP ejerce sobre la FE. En términos de pesos relativos, los datos muestran que la FP, en comparación con la FE, tiene una mayor capacidad para explicar los resultados, lo que si bien puede parecer contradictorio con otras investigaciones (Humphrey et al., 2017) es concordante con la literatura que otorga a la adherencia y las competencias profesional un lugar céntrico en la implementación (Gresham, 2009).

Los resultados discordantes pueden deberse a los diseños metodológicos que utilizan estos estudios, para comprobar los pesos relativos de las dimensiones de FI (Humphrey et al., 2017). En ellos, estas variables son tratadas de manera independiente sin considerar su inherente interacción.

Esta condición, hace complejo aislar en un programa socioemocional, la calidad del profesional y los procedimientos técnicos, de la participación y las actitudes de los estudiantes, por lo que futuras indagaciones deberían centrarse en estudiar en detalle los aspectos interactivos y dinámicos de las variables que conforman los modelos de FI.

Por otra parte, los resultados ratifican la importancia de los soportes organizacionales para alcanzar un nivel alto de FP (Fixsen et al., 2019). En el caso de los programas implementados en coordinación con entidades externas a la escuela, estos soportes necesitan coordinarse, lo que se ve reflejado en el efecto que esta variable tiene sobre los soportes tanto de competencia como de apoyo escolares.

Si bien los datos muestran que el apoyo escolar tiene un bajo efecto sobre la FE, este no debe desmerecerse, dada su alta relevancia práctica. La cultura en salud mental de la escuela o la apoyo docente no parecen contribuir directamente a la resultados, pero sí son dimensiones críticas para realización de las actividades, lo que viene a confirmar que para obtener cambios significativos no solo se requiere de una intervención efectiva y de una implementación de calidad, sino y por sobre todo de un contexto preparado que permita la implementación (Fixsen et al., 2019; Lyon, Cook, et al., 2018).

En este sentido, es importante considerar que las escuelas no siempre son contextos preparados para la aplicación de programas socioemocionales que provienen desde políticas públicas, como el programa aquí estudiado, dado que no siempre tienen la opción de voto o veto frente a iniciativas gubernamentales. De esta forma, los equipos escolares más que decidir sobre el programa que se implementa, tienen la tarea de gestionar los espacios para que estos se pongan en práctica, proceso fuertemente influido por la capacidad de coordinación y liderazgo de los equipos provenientes de organizaciones que colaboran con las escuelas (Lyon, Whitaker, et al., 2018).

En un escenario, donde las escuelas deben gestionar espacios para una amplia oferta programática que utiliza la escuela como lugar estratégico de cobertura, la gestión de la agenda es primordial, pero sobre todo, es crítica la capacidad de los líderes de programas para mostrar ventajas competitivas sobre otros, aumentando la aceptabilidad y prioridad de la estrategia que promueven (Sarno et al., 2013). Sin embargo, como lo reafirma este estudio, los resultados están influidos por la calidad de la implementación más que por la mera aplicación de actividades, cuestión que debe ser clave para mejorar los procesos de rendición de cuentas que promueven actualmente las políticas educacionales. Así, además de dar cuenta del uso del recurso público en términos de cantidad de actividades realizadas, se debe avanzar en transparentar la calidad con la que fueron realizadas (Greenberg et al., 2017).

Las principales limitaciones de la investigación guardan relación con la medición de la FI y los resultados, lo que es una dificultad constante en la investigación en implementación (Gresham, 2009). Futuras investigaciones deberían realizar mediciones longitudinales a través de las distintas sesiones, incorporando sistemas complejos de evaluación de la FI que incorpore observaciones de autoreporte y hetero-reporte, además de medidas socioemocionales pre y post. Respecto a estas últimas, es fundamental que se ajusten al modelo de cambio del programa, pero al mismo tiempo que posean suficiente robustez psicométrica para sostener conclusiones válidas y generalizables.

A pesar de esta limitación, el modelo evaluado constituye una guía para la toma de decisiones, ya que orienta el ejercicio de evaluación de las dimensiones claves en la implementación de programas socioemocionales focalizados en el mundo real.

Si las políticas educativas latinoamericanas buscan expandir las potencialidades de desarrollo humano y complementar las dimensiones cognitivas desde la educación emocional, es tiempo de acortar la brecha entre lo que teóricamente se sabe que es posible lograr y lo que

realmente se está logrando hoy día. Para esta meta, estudiar implementación en Latinoamérica es una tarea urgente y necesaria.

## Referencias

- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología Introducción Un marco conceptual para la investigación empírica en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Cochrane, W. S., Sanetti, L. M. H., & Minster, M. C. (2018). School psychologists' beliefs and practices about treatment integrity in 2008 and 2017. *Psychology in the Schools*, 56(3), 295–305. <https://doi.org/10.1002/pits.22177>
- de la Barra, F., Irarrazaval, M., Valdes, A., & Soto-brandt, G. (2019). Evolving child and adolescent mental health and development programs in Chile. *Rev Panam Salud Publica*, 43(e33), 1–5.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Feigenberg, L. F., Watts, C. L., & Buckner, J. C. (2010). The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an Assessment and Consultation Tool. *School Mental Health*,

2(3), 142–154. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9041-6>

Fixsen, D., Blase, K. A., & Naoom, S. F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 531–540.

Fixsen, D., Blase, K., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation. Practice & Science*. Active Implementation Reserach Network.

García-Garnica, M., & Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el Ámbito Iberoamericano. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 23*(2), 1–11.

George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A. M., & Guzmán, M. P. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables : evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología, 21*, 55–81.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Durlak Source: The Future of Children, 27*(1), 13–32. <https://doi.org/10.2307/44219019>

Gresham, F. M. (2009). Evolution of the treatment integrity concept: Current status and future directions. *School Psychology Review, 38*(4), 533–540.

Guzmán, J., Kessler, R. C., Squicciarini, A. M., George, M., Baer, L., Canenguez, K. M., Abel, M. R., McCarthy, A., Jellinek, M. S., & Murphy, J. M. (2015). Evidence for the effectiveness of a national school-based mental health program in Chile. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 54*(10), 799–807. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.07.005>

Hair, J., Risher, J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review, 31*(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>

- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2017). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- JUNAEB. (2015). *Términos de referencia administrativos y técnicos, para nuevas comunas Programa habilidades para la vida. Periodo 2015-2016.*
- JUNAEB. (2018). *Informes finales de implementación. Programa Habilidades para la Vida 2017.* JUNAEB, Ministerio de educación.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., Ialongo, N. S., Poduska, J. M., & Windham, A. (2014). The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15(01), 6–18. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0296-z>
- Lamb, T. (2005). The Retrospective Pretest: An Imperfect but Useful Tool. *The Evaluation Exchange*, 11(12), 18–19.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Simonsohn, A., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Vargas, B., & Guzman, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14, 31–41. <https://doi.org/10.5027>
- Low, S., Smolkowski, K., & Cook, C. (2016). What Constitutes High-Quality Implementation of SEL Programs? A Latent Class Analysis of Second Step® Implementation. *Prevention*

- Science*, 17(8), 981–991. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0670-3>
- Lyon, A. R., Cook, C. R., Brown, E. C., Locke, J., Davis, C., Ehrhart, M., & Aarons, G. (2018). Assessing organizational implementation context in the education sector: Confirmatory factor analysis of measures of implementation leadership, climate, and citizenship. *Implementation Science*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0705-6>
- Lyon, A. R., Whitaker, K., Locke, J., Cook, C. R., King, K. M., Duong, M., Davis, C., Weist, M. D., Ehrhart, M., & Aarons, G. (2018). The impact of inter-organizational alignment (IOA) on implementation outcomes: Evaluating unique and shared organizational influences in education sector mental health. *Implementation Science*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0721-1>
- Murphy, J. M., Abel, M. R., Hoover, S., Jellinek, M., & Fazel, M. (2017). Scope, Scale, and Dose of the World’s Largest School-Based Mental Health Programs. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(5), 218–228. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000149>
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7(2), 225–237. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0029-2>
- Perepletchikova, F. (2011). On the topic of treatment Integrity. *Clinical Psychology*, 18(2), 148–153. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01246.x>.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. M. (2015). Smart PLS 3. In *SmartPLS GmbH*, <http://www.smartpls.com>.
- Rojas-Andrade, R. (2018). *Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de un programa chileno de salud mental escolar*. Universidad de Chile.
- Rojas-Andrade, R., & Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, 17(2).

Publicado

- Rojas-Andrade, R., Leiva, L., Vargas, B., & Squicciarini, A. M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, *26*(3), 147–154.
- Sarno, J., Lyon, A. R., Brandt, N. E., Warner, C. M., Nadeem, E., Spiel, C., & Wagner, M. (2013). Implementation Science in School Mental Health: Key Constructs in a Developing Research Agenda. *School Mental Health*, *6*(2), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9115-3>
- Schaap, R., Bessems, K., Otten, R., Kremers, S., & van Nassau, F. (2018). Measuring implementation fidelity of school-based obesity prevention programmes: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *15*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0709-x>
- Vargas, B., & Peña, F. (2016). *Orientaciones técnico metodológicas. Talleres Preventivos Habilidades para la Vida I 2016*. JUNAEB.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *51*, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>