

Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica: Efecto Mediador de la Regulación Emocional

Family Functioning and Academic Self-Efficacy: Mediating Effect of Emotion Regulation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532

Arturo Enrique Orozco-Vargas

Ulises Aguilera-Reyes

Georgina Isabel García-López

Arturo Venebra-Muñoz

Universidad Autónoma de México

Resumen

El funcionamiento familiar puede influir en los procesos de regulación emocional impactando a su vez en la percepción y juicio que los alumnos tienen de sus habilidades. Con el objetivo de analizar esta condición, se examinó por primera vez el efector mediador de las estrategias de regulación emocional en la relación entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica en estudiantes mexicanos. La investigación tiene un diseño correlacional de corte cuantitativo y transversal en la cual participaron 729 adolescentes de preparatoria. Los resultados revelaron que el modelo tuvo un ajuste adecuado confirmando que la cohesión, flexibilidad y comunicación familiar influyen en la autoeficacia académica (compuesta por la confianza, la comprensión y el esfuerzo académico de los participantes) de manera indirecta a través de la regulación emocional, principalmente a través de las estrategias de reevaluación y la conciencia plena. De esta manera, fue posible conocer con mayor exactitud la manera en que el control de las emociones afecta directamente a los procesos involucrados en la autoeficacia académica. Los resultados sugieren que los estudiantes quienes en sus actividades diarias son capaces de ser conscientes de los procesos internos y de los aspectos externos que están a nuestro alrededor, así como cambiar el significado que genera una experiencia emocional, tendrán la posibilidad de

reevaluar sus actividades escolares basándose en sus propias metas, reevaluar aquellas situaciones en las que se enfrentan a un problema ante el cual piensan que no tienen la mejor solución o reevaluar los sentimientos que experimentan en sus actividades académicas. A manera de conclusión, la naturaleza pionera de esta investigación confirmó que las estrategias de regulación emocional mediaron la relación entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica ayudando a explicar de esta manera la asociación entre las estrategias de regulación emocional y la percepción de la confianza en el desarrollo de las actividades académicas, el esfuerzo en realizarlas y su comprensión en los adolescentes mexicanos.

Palabras clave: autoeficacia académica, regulación emocional, comunicación, cohesión familiar, flexibilidad, reevaluación, conciencia plena, aceptación

Abstract

Family functioning can influence emotional regulation processes impacting consequently the perception and judgment that students have of their abilities. In order to analyze this condition, the mediating effect of emotional regulation strategies in the relation between family functioning and academic self-efficacy in Mexican students was examined for the first time. This research has a correlational design with a quantitative and cross-sectional approach with the participation of 729 high school adolescents. The results revealed that the model had an adequate fit, confirming that family cohesion, flexibility, and communication influence academic self-efficacy (confidence, understanding, and academic effort) indirectly through emotion regulation, mainly through the strategies of reappraisal and mindfulness. Consequently, it was possible to know more exactly how the control of emotions directly affects the processes involved in academic self-efficacy. Results suggest that the ability to become aware of our own internal processes, as well as the external elements that surround us, as well as students who in their daily activities are able to change the meaning that an emotional experience generates, will also have the possibility of reappraising their school activities based on their own objectives, reappraising those situations in which they are facing problems to which they think they do not have the best solution, and reappraising the feelings they experience in their academic activities. In conclusion, the pioneering nature of this research confirmed that emotional regulation strategies mediated the relation between family functioning and academic self-efficacy, helping to explain in this way the association between emotional regulation strategies and the perception of confidence in the performance of academic activities, the effort in their accomplishment, and their understanding among Mexican adolescents.

Keywords: academic self-efficacy, emotion regulation, communication, family cohesion, flexibility, reappraisal, mindfulness, acceptance

Introducción

El funcionamiento familiar y los procesos de regulación emocional que se desarrollan a partir de las relaciones familiares constituyen dos factores indispensables para analizar de manera integral el desempeño escolar y particularmente la autoeficacia académica. Conocer a profundidad las razones del por qué se presentan diferencias tan marcadas en la autoeficacia académica de los estudiantes ha sido siempre una inquietud constante de los investigadores y las instituciones educativas. Diversas investigaciones han buscado identificar el impacto del funcionamiento familiar y la regulación emocional en la vida de los estudiantes dentro y fuera de las aulas (e.g., Adeniji, Akindele-Oscar & Mabekoje, 2020; Ki, 2020; Llorca, Richaud & Malonda, 2017; Pinquart & Kauser, 2018); sin embargo, todavía quedan muchas interrogantes que necesitan ser resueltas.

Dentro de los modelos que se han creado para analizar el funcionamiento familiar destaca el propuesto por Olson, Sprenkle y Russell. El Modelo circumplejo fue desarrollado con el objetivo de estudiar la influencia de la cohesión, flexibilidad y comunicación familiar (Olson, Sprenkle, & Russell, 1979). De acuerdo con Olson, Sprenkle y Russell (1979), la Cohesión se define como los lazos emocionales que se establecen entre los miembros de la familia. La flexibilidad hace referencia a la capacidad que tiene una familia para llevar a cabo una serie de cambios tanto en el liderazgo que se ejerce dentro de ella, los roles que se desempeñan al interior y las reglas que se han establecido en el sistema familiar. A su vez, la comunicación, en el modelo circumplejo, se refiere a las habilidades de comunicación positiva que se emplean dentro del ambiente familiar. El modelo circumplejo ha sido usado para explicar el impacto que tienen el funcionamiento familiar en la autoeficacia académica. Específicamente, los hallazgos encontrados han documentado que la comunicación familiar influye directamente en el incremento de la autoeficacia académica (Hashemi, Kooshesh, & Eskandari, 2015). A su vez, en un estudio que incluyó la participación de alumnos de preparatoria caribeños, se encontró que vivir en un ambiente familiar con

altos índices de cohesión y flexibilidad repercutía de manera positiva en las creencias de autoeficacia académica (Stubbs & Maynard, 2017).

El funcionamiento familiar es un predictor muy importante no solamente en la autoeficacia académica, sino también lo es en el proceso de regulación emocional de los estudiantes. Los miembros de la familia son determinantes en el proceso de regulación emocional de los adolescentes. De acuerdo con el modelo propuesto por Thompson (1994), la regulación emocional consiste en una serie de procesos extrínsecos e intrínsecos por medio de los cuales las personas monitorean, evalúan y modifican sus reacciones emocionales, particularmente sus características temporales e intensidad, con la finalidad de lograr sus propias metas. En la mayoría de las circunstancias, el proceso de regulación emocional ocurre de manera consciente llevándose a cabo con una intención muy específica; sin embargo, también puede ocurrir inconscientemente sin un propósito claramente identificado (Braunstein, Gross, & Ochsner, 2017). El estudio de la regulación emocional ha derivado en el análisis de dos tipos de estrategias de regulación emocional: inadecuadas y adecuadas. En esta investigación nos centraremos en las estrategias adecuadas las cuales han estado relacionadas con los efectos a largo plazo que inciden directamente en la salud mental y física. Además de atenuar las consecuencias que generan las emociones negativas, las estrategias adecuadas son un factor fundamental para lograr el éxito académico y un buen funcionamiento social (Gross 2013). Estas estrategias poseen un componente cognitivo y conductual por medio del cual es posible que la información emocional interactúe con el control cognitivo. Entre las estrategias adecuadas sobresalen la reevaluación, conciencia plena, atención, resolución de problemas, re-enfoque positivo y solicitud directa (Hu, Zhang, Wang, Mistry, Ran, & Wang, 2014; Schäfer, Naumann, Holmes, Tuschen-Caffier, & Samson, 2017). Con base en el objetivo de esta investigación, nuestro interés fue analizar los efectos de la reevaluación, la aceptación y la conciencia plena. Con respecto a la estrategia de reevaluación, esta ha sido ampliamente estudiada y es considerada un elemento clave de la regulación emocional. Por medio de la reevaluación, las personas le otorgan un nuevo significado a los eventos emocionales de tal forma que logran modificar la comprensión de esos eventos (McRae, Ciesielski, & Gross, 2012). A su vez, la aceptación se refiere a los pensamientos de aprobación acerca de lo que ha ocurrido y se ha experimentado (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2002). Finalmente, por medio de la

conciencia plena es posible prestar atención a las experiencias que están ocurriendo en el momento presente aceptándolas como son y evitando realizar una evaluación de las mismas (Brown & Ryan, 2003).

Como resultado de los años de convivencia al interior del hogar familiar, los padres son en la mayoría de los casos los principales formadores en el proceso de regulación emocional de los hijos. Específicamente, se ha identificado que los hijos con una capacidad de respuesta emocional negativa tienen un ambiente familiar caracterizado no solamente por severas carencias en la comunicación y baja cohesión, sino también por la falta de apoyo entre los miembros de la familia y la incapacidad de contrarrestar las disfunciones mentales que se presentan al interior del hogar (Rabinowitz, Osigwe, Drabick, & Reynolds, 2016).

Por otra parte, muy pocos estudios han documentado el impacto tan significativo que tienen los procesos de regulación emocional aprendidos en el seno familiar en la autoeficacia académica. Por ejemplo, experimentar frecuentemente emociones positivas tiene un impacto en los procesos cognitivos y conductuales de los estudiantes, así como en su compromiso académico (Putwain, Sander, & Larkin, 2013). De la misma manera, las emociones positivas como la esperanza, la alegría y el orgullo son fundamentales para que los alumnos no solamente se interesen y esfuercen en sus actividades académicas, sino también para que lleguen a ser autoeficaces académicamente asegurando con ello el éxito académico (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt, & Molfenter, 2004).

En la literatura científica se ha identificado que los alumnos más comprometidos en su desempeño académico y por ende quienes obtienen mejores calificaciones, quienes participan activamente en sus clases, son persistentes en sus estudios y se esfuerzan en sus materias tienden a reportar niveles altos de autoeficacia académica (Alyami et al., 2017; Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003). Este tipo de autoeficacia se refiere a la confianza que un alumno puede tener en sus propias habilidades. Por consiguiente, la confianza que posee no solamente le permite realizar sus actividades académicas de manera satisfactoria, sino también actúa como una fuerza motivacional en su proceso de aprendizaje (Bandura, Freeman, & Lightsey, 1999). En lo particular, la autoeficacia académica se fundamenta en la percepción y juicio que cada alumno tiene de sus habilidades (las cuales no necesariamente implican sus habilidades reales) con la finalidad de determinar el control que posee de su propio proceso de aprendizaje y por ende de su desempeño académico (Liu,

Gao, & Ping, 2019). Es por ello que la autoeficacia académica ha sido un referente constante para evaluar el éxito académico (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011).

Mientras que se ha investigado profundamente los efectos del funcionamiento familiar, la regulación emocional y la autoeficacia académica, no encontramos un estudio que haya propuesto un modelo de mediación entre estos tres constructos. Con la finalidad de llenar este vacío en la literatura científica, el objetivo de esta investigación fue examinar el efector mediador de las estrategias de regulación emocional en la relación entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica. Un segundo objetivo fue analizar la asociación entre el funcionamiento familiar y las estrategias de regulación emocional, así como entre las estrategias de regulación emocional y la autoeficacia académica. Con base en ello, se hipotetizó que las estrategias de regulación emocional mediarían el vínculo entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica ayudando a explicar de esta manera la asociación entre las estrategias de regulación emocional y la percepción de la confianza en el desempeño de la tarea, el esfuerzo en la realización de la tarea y la comprensión de la tarea en adolescentes mexicanos.

Con base en ello se hipotetizó que si existe una mayor flexibilidad, cohesión y comunicación entre los miembros de la familia, entonces se daría un mayor uso de las estrategias de regulación emocional adecuada (conciencia plena, reevaluación y aceptación). De la misma manera, se hipotetizó que si aumenta el uso de las estrategias de regulación emocional adecuadas, entonces habrá un mayor nivel de autoeficacia académica en los estudiantes mexicanos que participaron en esta investigación.

Método

La investigación tiene un diseño correlacional de corte cuantitativo y transversal el cual se llevó a cabo en la zona centro de México.

Muestra

Esta investigación se llevó a cabo con la participación de 729 adolescentes (52.26% son mujeres y 47.74% son hombres). La muestra provino de siete

instituciones educativas del nivel medio superior localizadas en el Estado de México. Cuatro de ellas son públicas y tres son particulares. Al momento de la recolección de datos, los participantes se encontraban estudiando alguno de los seis semestres que conforman el nivel medio superior en México. En promedio, los participantes tenían 15.93 años ($DE = 1.38$) con un rango que osciló entre los 14 y los 21 años. La mayoría de los participantes (78.46 %) mencionó estar viviendo en el hogar con ambos padres, el 17.42% vivía con uno de los dos padres y el 4.12% no vivía con sus padres. Con respecto a la proporción de estudiantes por semestre, el 34.01 % se encontraba estudiando el segundo semestre, el 37.17 % estaba en el cuarto semestre y el 28.82 % estudiaba el último semestre. No hubo criterios de exclusión y no se ofreció alguna compensación económica por su participación.

Instrumentos

El funcionamiento familiar se midió con la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale [FACES IV] desarrollada por Olson (2010). La escala está conformada por 42 reactivos divididos en seis escalas: cohesión y flexibilidad balanceadas, cohesión desligada y enmarañada, y flexibilidad rígida y caótica. Incluye además otras dos subescalas (Escala de Comunicación Familiar y Escala de Satisfacción Familiar). Para este estudio se aplicaron las dimensiones de Cohesión balanceada y Flexibilidad balanceada (las cuales evalúan los aspectos funcionales/moderados de estas dos dimensiones), así como la Comunicación Familiar. La Cohesión mide el vínculo emocional que se presenta entre los miembros de la familia. La Flexibilidad se refiere a la habilidad que tiene la familia en general para llevar a cabo procesos de cambio al interior y exterior de la misma. La dimensión de Comunicación mide la capacidad que tienen los miembros de la familiar para escucharse mutuamente, expresar sus ideas y vivencias, así como el respeto que tienen para escuchar las opiniones de los otros. Los participantes evalúan el nivel de acuerdo que tienen con cada una de las afirmaciones en una escala tipo Likert de 5 puntos oscilando entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). En la presente investigación se empleó la versión en español propuesta por Rivero, Martínez-Pampliega y Olson (2010). La fiabilidad de la escala

en sus dimensiones ha oscilado entre .77 y .89 (Olson, Gorall, & Tiesel (2006). La validez de la escala ha mostrado propiedades adecuadas ($\chi^2=2,058.76$, $df=804$, $p < .001$; IFI=.97, CFI=.97, RMSEA=.058) (Olson, 2011).

El constructo de regulación emocional fue medido por medio de las escalas de tres instrumentos.

Para medir la estrategia de regulación emocional de *Conciencia plena* se empleó la Escala de atención y conciencia plena para adolescentes (Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents [MAAS-A] desarrollada por Brown, Ryan, Loverich, Biegel y West (2011). Este instrumento es de naturaleza unidimensional e incluye 14 reactivos. El objetivo de la prueba es evaluar la capacidad de conciencia y atención que tienen los adolescentes con respecto a los acontecimientos que experimentan cotidianamente. Las opciones de respuesta se ofrecen en un formato tipo Likert oscilando entre 1 (casi nunca) y 6 (casi siempre). En esta investigación se seleccionó la versión en español del MAAS-S propuesta por Calvete, Sampredo y Orue (2014). Debido a que la redacción de los reactivos indica la ausencia de conciencia plena, estos fueron codificados de manera inversa de tal forma que las puntuaciones más altas muestran un nivel de conciencia plena más elevado. Las propiedades psicométricas de la escala tanto en su versión original como en esta adaptación han sido muy adecuadas. Se ha reportado una consistencia interna oscilando entre $\alpha = .82$ y $\alpha = .84$. Asimismo, la estructura unidimensional de la escala explicó el 32.5% de la varianza (Brown et al., 2011).

Con respecto a la estrategia de regulación emocional de *Reevaluación*, para medir esta variable se usó el Cuestionario de regulación emocional (Emotion Regulation Questionnaire [ERQ] construido por Gross y John (2003). Este instrumento contiene 10 reactivos distribuidos en dos dimensiones (Reevaluación cognitiva y Supresión expresiva). En esta investigación se incluyó únicamente la dimensión de Reevaluación cognitiva la cual mide la capacidad de otorgar un significado positivo a aquellas experiencias que poseen emociones negativas. Los participantes contestan los seis reactivos que contiene esta dimensión mediante un formato tipo Likert de siete opciones que van desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo). Para el presente estudio se empleó la versión en español propuesta por Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross (2013). En el análisis de sus propiedades psicométricas se encontró una alfa de Cronbach para la dimensión de Reevaluación de .79. Las correlaciones item-total oscilaron entre .41 y

.62. Asimismo, la fiabilidad test-retest con un periodo de intervalo de 3 meses fue de .64 (Cabello et al., 2013).

Para medir la variable de Aceptación se seleccionó el Cuestionario cognitivo de regulación emocional (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire [CERQ]) diseñado por Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001). Este es uno de los instrumentos más empleado para medir las estrategias de regulación emocional el cual se construyó con el objetivo de analizar no solamente el estilo cognitivo general, sino también el tipo de estrategia emocional empleado para manejar una situación emocional. Con un total de 36 reactivos divididos en nueve factores (Aceptación, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva, Poner en Perspectiva, Focalización en los Planes, Autoculparse, Rumiación, Culpar a Otros y Catastrofización) esta escala examina estrategias de regulación emocional inadecuadas y también funcionales. Para los fines de esta investigación se incluyó únicamente la dimensión de Aceptación. Por medio de ella, se mide la manera en que las personas son capaces de aceptar cualquier evento desagradable que hayan experimentado. En esta investigación se empleó la versión en español desarrollada por Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor y Holgado-Tello (2013). Para responder a esta escala se presentan cinco opciones de respuesta en un formato tipo Likert que va de 1 (casi nunca) hasta 5 (casi siempre). En los diversos estudios que han analizado sus propiedades psicométricas se han encontrado índices adecuados. Para la consistencia interna, las alfas de Cronbach han oscilado entre .68 y .93. Asimismo, el CERQ ha obtenido buenos indicadores de validez convergente y discriminante (Garnefski & Kraaij, 2007).

La autoeficacia académica se midió usando la Escala de Autoeficacia de los Escolares (ACAES) creada por Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno (2019). La escala evalúa las percepciones de los alumnos con respecto a las habilidades que poseen para conseguir sus actividades académicas. La escala consta de 18 reactivos agrupados en 3 dimensiones. La primera de ellas llamada *Confianza en el desempeño de la tarea* mide la propia percepción con respecto a la capacidad que se posee para desempeñar adecuadamente las actividades escolares. La segunda dimensión, *Esfuerzo en la realización de la tarea*, analiza la percepción del esfuerzo que se requiere para conseguir las metas académicas. La última dimensión, *Comprensión de la tarea*, mide la percepción que se tiene en cuanto al entendimiento de lo que implica cada una de las actividades académicas

con el fin de planificar el desempeño escolar. La escala se contesta en un formato tipo Likert de 5 opciones que van desde 1 (Nunca puedo) a 5 (Siempre puedo). En su versión original, la escala explicó el 57.04% de la varianza y un Alfa de Cronbach de 0.917 para la escala total (Galleguillos-Herrera & Olmedo-Moreno, 2019).

Procedimiento

Los participantes fueron reclutados en siete preparatorias ubicadas en el centro del país (cuatro preparatorias públicas y tres privadas). Después de haber contactado a los directivos de cada una de ellas y recibido la autorización correspondiente, se designaron los grupos que participarían en la investigación. Cada uno de los grupos tuvo entre 20 y 45 estudiantes. Aquellos alumnos que se encontraban en el momento que se recolectaron los datos recibieron la información general de la investigación (objetivos, derechos como participantes, proceso para mantener el anonimato y confidencialidad de los datos). Una vez que escucharon esta información, los alumnos que decidieron participar voluntariamente firmaron el consentimiento informado y recibieron los instrumentos para contestarlos. Los estudiantes no recibieron ninguna remuneración económica por su participación. En promedio tardaron 25 minutos en contestar todas las escalas.

Análisis de los resultados

En un primer momento se llevaron a cabo diversos análisis descriptivos los cuales incluyeron la media y la desviación estándar, así como el análisis de correlación bivariada entre las variables de estudio. Posteriormente, se diseñó un modelo de ecuaciones estructuradas el cual incluyó tres variables latentes. La primera de ellas es el Funcionamiento familiar conformado por tres indicadores: Cohesión, Flexibilidad y Comunicación. A su vez, la variable latente de Regulación emocional estuvo conformada por los indicadores de Conciencia plena, Reevaluación y Aceptación. Asimismo, la variable latente de Autoeficacia académica estuvo formada por tres indicadores: Confianza en el desempeño, Esfuerzo en la realización de la tarea y Comprensión de la tarea. El análisis de este modelo se

llevó a cabo empleando el programa SPSS versión 25.0 y el programa LISREL 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 1996) mediante el procedimiento de máxima probabilidad. Por otra parte, el análisis de mediación para esta investigación incluyó los reportes que cada participante proporcionó de los predictores (Cohesión, Flexibilidad y Comunicación), las variables mediadoras (Aceptación, Conciencia plena y Reevaluación) y las variables de criterio (Confianza en el desempeño, Esfuerzo en la realización de la tarea y Comprensión de la tarea). Con el fin de probar el ajuste general del modelo se usaron diversos criterios: el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el Residuo Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR) y la raíz del error cuadrático medio (RMSEA). El buen ajuste del modelo se obtiene al encontrar valores iguales o superiores a .95 para el CFI y el TLI, así como valores cercanos a .06 para el RMSEA y valores inferiores a .08 para el SRMR (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016).

Resultados

Con la finalidad de conocer las características generales de los participantes del estudio, se presentan en la Tabla 1 la información descriptiva que nos proporcionaron al contestar los diversos instrumentos. Se incluye también en esta tabla las correlaciones bivariadas entre las variables de estudio.

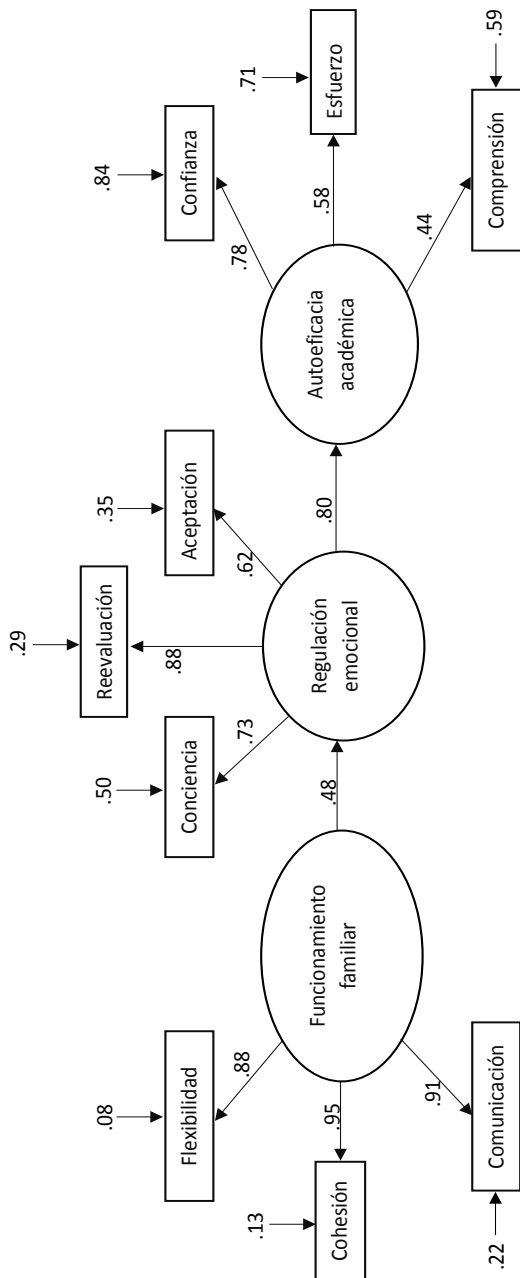
TABLA I. Medias, Desviaciones estándar y Correlaciones de las variables observadas

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	DE
1.Cohesión	--									21.88	3.32
2.Flexibilidad	.88**	--								15.71	2.58
3.Comunicación	.70**	.57**	--							33.74	5.76
4.Aceptación	.25**	.33**	.40**	--						8.82	1.01
5.Conciencia	.13	.29**	.32**	.58**	--					48.60	7.11
6.Reevaluación	.42**	.25**	.28**	.42**	.68**	--				31.67	4.13
7.Confianza	.21**	.30**	.30**	.49**	.50**	.55**	--			30.36	4.81
8.Esfuerzo	.15*	.10	.22*	.28**	.24**	.48**	.59**	--		19.18	1.76
9.Comprensión	.11	.18*	.33**	.44**	.32**	.27**	.47**	.58**	--	10.08	1.85

*p < 0.05; **p < 0.01

Posteriormente, con el fin de examinar el objetivo principal de esta investigación se analizaron un modelo de medición y un modelo de ecuación estructural. Con respecto al modelo de medición, en él se describen las relaciones entre las variables observadas y los constructos latentes que incluyen cada una de ellas. Por otra parte, el modelo de ecuación estructural describe la relación entre las variables latentes (Tabachnick & Fidell, 2018). El modelo que se creó para la presente investigación especifica que el funcionamiento familiar está relacionado con la regulación emocional y que la regulación emocional, a su vez, está asociada con la autoeficacia académica. En el modelo que se diseñó, los efectos directos del funcionamiento familiar en la autoeficacia académica no se especificaron debido a que se hipotetizó que el funcionamiento familiar tendría efectos indirectos en la autoeficacia académica a través del rol mediador de la regulación emocional. Los resultados revelaron que el modelo mostró un ajuste adecuado ($X^2/gf = 43/20$, CFI = .98, TLI = .95, SRMR = .02, RMSEA = .04). Específicamente, los efectos del funcionamiento familiar en la regulación emocional fueron significativos (coeficiente de trayectoria estandarizado = .48; $z = 4.28$) indicando de esta manera que los niveles altos de funcionamiento familiar estuvieron relacionados con los niveles altos de regulación emocional. A su vez, la regulación emocional estuvo asociada significativamente con la autoeficacia académica (coeficiente de trayectoria estandarizado = .80; $z = 5.38$) mostrando que los niveles altos de regulación emocional estuvieron relacionados con niveles altos de autoeficacia académica. Asimismo, los efectos indirectos del funcionamiento familiar en la autoeficacia académica ($z = 3.74$) fueron significativos indicando de esta manera que la regulación emocional tuvo un rol mediador entre el funcionamiento familiar de los estudiantes que participaron en esta investigación y su autoeficacia académica.

GRÁFICO I. Modelo final de funcionamiento familiar, regulación emocional y autoeficacia académica



Nota: Modelo de ecuación estructural mostrando las relaciones entre funcionamiento familiar, regulación emocional y autoeficacia académica. Los valores son los coeficientes estandarizados. Todos son significativos al $p < .05$.

Con base en estos resultados, el modelo teórico hipotetizado sugirió que el funcionamiento familiar predice la autoeficacia académica vía la regulación emocional. La Figura 1 muestra los coeficientes de trayectorias estandarizados que se encontraron en las relaciones entre el funcionamiento familiar, la regulación emocional y la autoeficacia académica. Todos los coeficientes fueron significativos al .05. Con base en los valores encontrados es posible evidenciar que la regulación emocional tiene una función mediadora entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica. De esta manera, un nivel alto de funcionamiento familiar fue un predictor significativo de los índices más altos de regulación emocional, mismos que, a su vez, se convirtieron en un predictor significativo de los niveles más altos de autoeficacia académica.

Discusión

La presente investigación examinó un modelo de mediación entre el funcionamiento familiar, la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mexicanos. Los resultados confirman que la cohesión, flexibilidad y comunicación familiar influyen en la autoeficacia académica de manera indirecta a través de la regulación emocional. Específicamente, los estudiantes que presentan un nivel alto en sus procesos de regulación emocional tuvieron una mejor autoeficacia académica que los estudiantes que tienen una reevaluación, conciencia y aceptación deficientes. Debido a que no se han realizado estudios que midan el efecto mediador de las estrategias de regulación emocional entre estos dos constructos, nuestros resultados son pioneros al poder dilucidar con ellos el por qué el funcionamiento familiar puede predecir la autoeficacia académica por medio de la regulación emocional.

Nuestros resultados sugieren que un ambiente familiar donde se fomenta la cohesión, flexibilidad y comunicación entre los miembros de la familiar tiene importantes efectos en el proceso de regulación emocional de los hijos. Los resultados que se encontraron y fueron incluidos en la matriz de correlación dan cuenta de ello. De las nueve correlaciones entre cada una de las tres dimensiones del funcionamiento familiar y las tres dimensiones de la regulación emocional incluidas en la presente investigación, todas fueron estadísticamente significativas, con excepción

de una. De acuerdo con la magnitud de las correlaciones encontradas destacan la asociación entre la Cohesión familiar y la Reevaluación ($r = .42, p < .01$) y la asociación entre la Comunicación entre los miembros de la familia y la Aceptación ($r = .40, p < .01$). Estos resultados nos muestran el vínculo tan sólido entre el funcionamiento que presenta una familia y las estrategias de regulación emocional que los padres suscitan y desarrollan en sus hijos. De la misma manera, en estudios previos se había encontrado que la flexibilidad y cohesión permiten que los niños y adolescentes viviendo en comunidades de alto riesgo y con índices muy altos de violencia sean capaces de regular de mejor manera emociones negativas, especialmente las relacionadas con la ira (Houlberg, Henry, & Morris, 2012). En estas circunstancias, la capacidad para adaptarse a los cambios y la calidad de los lazos al interior de la familia funcionan como un factor de protección indispensable para el control de las emociones. Recientemente, en una investigación llevada a cabo en la comunidad hispana residiendo en los Estados Unidos, se identificó que la cohesión familiar está asociada con la presencia de diversas estrategias de regulación emocional (Cano et al., 2020). Asimismo, la capacidad que tiene la madre para regular sus propias emociones es uno de los principales factores que inciden directamente en el establecimiento de una adecuada cohesión y flexibilidad familiar (Demby et al. 2017). Por el contrario, cuando los padres presentan deficiencias en el manejo de sus emociones, la comunicación con sus hijos comienza a deteriorarse significativamente, lo que a su vez trae consigo que los padres se sientan más agobiados y estresados por los problemas, sean más hostiles en el trato, tiendan a distanciarse y disminuyan considerablemente el apoyo y las muestras de cariño hacia sus hijos (Li, Bai, Zhang, & Chen, 2018).

De acuerdo con el modelo circunplejo, una de las posibles explicaciones de este resultado se debería al establecimiento de los lazos emocionales que se crean al interior de la familia. Como resultado de ello, desde que son pequeños, los hijos comienzan a desarrollar las bases de lo que serán sus propios procesos de regulación emocional. Teniendo como modelos principales a sus padres y a otros miembros de la familia, los hijos aprenden una serie de estrategias que les permiten manejar sus emociones en distintas circunstancias. El apoyo de la familia a lo largo de la niñez y adolescencia será un elemento determinante en la capacidad que desarrollen los hijos para controlar sus emociones, especialmente cuando se enfrenten a situaciones que conllevan emociones negativas.

Asimismo, el modelo circuplejo explica también el impacto que tiene la comunicación familiar en el desarrollo de una regulación emocional adecuada. De acuerdo con la intensidad y frecuencia con la que los miembros de la familia se logran expresar positiva o negativamente, es como se irá construyendo el clima familiar que prevalecerá dentro de la familia (Fosco & Grych, 2013). A su vez, los padres que logran comunicarse de manera exitosa con sus hijos tienen la posibilidad de transmitirles y enseñarles una serie de estrategias con las cuales podrán manejar sus emociones.

Con respecto al objetivo central de esta investigación, el rol mediador de la regulación emocional en la relación entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica fue confirmado. Los resultados encontrados mostraron que el funcionamiento familiar condujo a la autoeficacia académica principalmente a través de las estrategias de reevaluación y la conciencia plena. Este hallazgo sugiere que la cohesión, flexibilidad y comunicación familiar tienen un impacto diferente en las trayectorias hacia la autoeficacia académica a través de las estrategias de regulación emocional. Los análisis empleados en la presente investigación mostraron interesantes hallazgos. En una primera instancia, identificamos que la estrategia emocional de la reevaluación tuvo los efectos más significativos en la confianza, la comprensión y el esfuerzo académico de los participantes. De esta manera, los alumnos que en sus actividades cotidianas son capaces de cambiar el significado que les genera una experiencia emocional, tendrán también la posibilidad de reevaluar sus actividades escolares con base en sus propios objetivos, reevaluar aquellas situaciones en las cuales se están enfrentando a problemas ante los cuales piensan que no tienen la mejor solución, y reevaluar los sentimientos que experimentan en sus actividades académicas. Asimismo, investigaciones previas han documentado que la reevaluación produce un estado de bienestar psicológico, mejora el funcionamiento en las relaciones interpersonales, fomenta la reinterpretación de los acontecimientos, funciona como un factor de protección en contra de las experiencias negativas, permite que la persona se enfoque en la situación que está viviendo en ese momento, y cambia el efecto emocional de las situaciones y su correspondiente relevancia personal (e.g., Brockman, Ciarrochi, Parker, & Kashdan, 2017; Dryman & Heimberg, 2018; Livingstone & Isaacowitz, 2018; Zilverstand, Parvaz, & Goldstein, 2017). Aplicando la estrategia de reevaluación al ámbito escolar, esta sería un recurso indispensable para fomentar en los

estudiantes el deseo de buscar por ellos mismos las oportunidades y los recursos de aprendizaje con los cuales alcanzarán sus metas académicas. Debido a la ausencia de estudios que hayan examinado los efectos de la estrategia de reevaluación en la autoeficacia académica, a partir de esta investigación es posible conocer la importancia que tiene el otorgarle un nuevo significado a los eventos emocionales que los estudiantes viven cotidianamente en sus actividades escolares.

Por otra parte, la capacidad de tomar conciencia de nuestros propios procesos internos (cognitivos, emocionales, y fisiológicos), así como de los elementos externos que nos rodean es un factor muy significativo en la percepción que tenemos de nuestras capacidades intelectuales. Al igual que en la presente investigación, estudios con universitarios habían identificado previamente la relación entre la ciencia plena y la autoeficacia (Keye & Pidgeon, 2013). Posteriormente, de manera más específica se identificaron los efectos directos de diversos aspectos inherentes a la conciencia plena como lo son la observación, el actuar conscientemente y la capacidad de describir los propios sentimientos en la autoeficacia académica (Hanley, Palejwala, Hanley, Canto, & Garland, 2015). Con base en los resultados que encontramos, podemos afirmar que al tomar conciencia de los procesos emocionales que experimentan dentro de sus actividades escolares, los estudiantes son capaces de percibir de mejor manera sus compromisos escolares, se sienten más autónomos y motivados para conseguir sus metas, poseen un mayor control y actúan proactivamente asumiendo sus responsabilidades. Esto sugiere que al interiorizar y reflexionar acerca de las experiencias cotidianas que viven en la escuela, los alumnos desarrollan diversas habilidades inherentes a la autoeficacia académica.

Finalmente, la estrategia de aceptación tuvo también un impacto importante en la percepción que tienen los estudiantes de sus propias capacidades. Después de haber buscado alguna investigación que examinara los efectos de la aceptación en la autoeficacia académica no encontramos alguna que haya documentado esta relación. Por consiguiente, los resultados que encontramos permiten evidenciar por primera vez cómo, por medio de la estrategia de aceptación, los estudiantes son capaces de transformar sus experiencias lo cual se ve reflejado en una mayor autoeficacia académica. Una posible explicación de ello señalaría que al admitir las emociones negativas sin pretender juzgarlas o cambiarlas, los alumnos no solamente son más competentes,

persistentes y autónomo, sino también se esfuerzan y confían más en sus habilidades.

Limitaciones y direcciones futuras

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra su naturaleza transversal la cual no permite conocer de qué manera las estrategias de regulación emocional que emplean los participantes de este estudio evolucionarán cuando continúen sus estudios universitarios y si seguirán teniendo el mismo impacto en su autoeficacia académica. Una segunda limitación estriba en los predictores de la regulación emocional. El diseño que se propuso en esta investigación incluyó al funcionamiento familiar como el factor que impactaría directamente en las estrategias de regulación emocional. Sin embargo, no se añadieron otros actores que son también importantes en el desarrollo del manejo de las emociones como lo son los maestros, compañeros de escuela o amigos con quienes se tiene un vínculo muy cercano. De ahí la importancia de incluirlos porque todos ellos en menor o mayor grado contribuyen ya sea con sus mensajes verbales o como modelos primarios en el aprendizaje del control de las emociones. Una tercera limitación radica en la falta de comparación entre hombres y mujeres, así como entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. Otras investigaciones incluyen modelos que diferencian las relaciones entre las variables para los hombres y para las mujeres con el propósito de compararlas y determinar si los efectos son distintos. Asimismo, sería interesante determinar si los alumnos que estudian en escuelas privadas son más eficaces en comparación con los alumnos de escuelas públicas. Ello con el objetivo de identificar si algunos factores presentes en los estudiantes de las escuelas particulares como lo son el estatus socioeconómico, la infraestructura y equipo con el que cuentan sus escuelas, las actividades extraescolares y el dominio de lenguas extranjeras impactan también en la autoeficacia académica.

Por otra parte, investigaciones futuras deberían de considerar la inclusión de más estrategias de regulación emocional. La diversidad de las estrategias inadecuadas y adecuadas permite el diseño de múltiples modelos que examinen cómo la autoeficacia académica se ve influenciada de manera positiva o negativa dependiendo de los tipos de estrategias que usa preferentemente cada estudiante. Los hallazgos de

estas investigaciones serían fundamentales no solamente para identificar con mayor claridad cuál de las estrategias de regulación emocional tiene los efectos más significativos en la autoeficacia académica, sino también para diseñar programas de intervención encaminados a que los estudiantes manejen de mejor manera sus emociones y por consecuencia incrementen su confianza, esfuerzo y la comprensión de las actividades que deben realizar en la escuela. Otra línea de investigación que sería importante desarrollar es la de los efectos del modelo circunplejo en la formación de las estrategias de regulación emocional. Debido a que son muy escasas las investigaciones que han examinado el vínculo entre los procesos de comunicación, flexibilidad y cohesión familiar propuestos por este modelo, sería muy interesante analizar el impacto que tienen estos tres factores en las diversas estrategias de regulación emocional tanto inadecuadas como adecuadas.

Conclusiones

El carácter pionero de esta investigación permitió confirmar que las estrategias de regulación emocional mediaron el vínculo entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica ayudando a explicar de esta manera la asociación entre las estrategias de regulación emocional y la percepción de la confianza en el desempeño de la tarea, el esfuerzo en la realización de la tarea y la comprensión de la tarea en adolescentes mexicanos. Los resultados corroboraron que el modelo que se creó para este estudio tuvo un ajuste adecuado mostrando que los efectos del funcionamiento familiar en la regulación emocional fueron significativos indicando de esta manera que los niveles altos de funcionamiento familiar estuvieron relacionados con los niveles altos de regulación emocional. A la par, la regulación emocional estuvo asociada significativamente con la autoeficacia académica. Por consiguiente, fue posible confirmar que el funcionamiento familiar puede predecir la autoeficacia académica a través de la regulación emocional.

Referencias bibliográficas

- Adeniji, E. O., Akindele-Oscar, Y., & Mabekoje, S. O. (2020). Relationship between Family Functioning and Academic Engagement of Secondary School Students: The Moderating Role of Resilience. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 9 (1), 1505-1511.
- Alyami, M., Melyani, Z., Al Johani, A., Ullah, E., Alyami, H., Sundram, F., Hill, A., &
- Henning, M. (2017). The impact of self-esteem, academic self-efficacy and perceived stress on academic performance: a cross-sectional study of Saudi psychology students. *European Journal of Educational Sciences*, 4(3), 51 – 68.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 158–166.
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12, 1545–1557. <http://dx.doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., Loverich, T. M., Biegel, G. M., & West, A.M. (2011). Out of the armchair and into the streets: measuring mindfulness advances knowledge and improves interventions: reply to Grossman (2011). *Psychological Assessment*, 23, 1041-1046.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 1-7.
- Calvete, E., Sampedro, A., & Orue, I. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la “Escala de atención y conciencia plena para adolescentes”(Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents) (MAAS-A). *Psicología Conductual*, 22(2), 277-291.
- Cano, M. Á., Castro, F. G., De La Rosa, M., Amaro, H., Vega, W. A., Sánchez, M., ... & de Dios, M. A. (2020). Depressive symptoms and resilience

- among Hispanic emerging adults: Examining the moderating effects of mindfulness, distress tolerance, emotion regulation, family cohesion, and social support. *Behavioral Medicine*, 46(3-4), 245-257.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Demby, K. P., Riggs, S. A., & Kaminski, P. L. (2017). Attachment and family processes in children's psychological adjustment in middle childhood. *Family Process*, 56(1), 234-249. <https://doi.org/10.1111/famp.12145>.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2013). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191110397274>
- Dryman, M. T., & Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17-42.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta-Izquierdo, M. (2017). Parental involvement and academic performance: less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461.
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2013). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557-578.
- Galleguillos-Herrera, P., & Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp: DATEC.

- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation questionnaire. Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment, 23*, 141-149. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359–365. doi:10.1037/a0032135.
- Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I., & Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences, 86*, 332-337.
- Hashemi, L., Kooshesh, Z., & Eskandari, H. (2015, August). Role of family communication patterns in development of hardiness and academic self-efficacy in adolescents. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 1-8.
- Houlberg, B. J., Henry, C. S., & Morris, A. S. (2012). Family interactions, exposure to violence, and emotion regulation: Perceptions of children and early adolescents at risk. *Family Relations, 61*(2), 283-296.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1 – 55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological Reports, 114*, 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Keye, M.D., & Pidgeon, A.M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 1-4.
- Ki, P. (2020). School adjustment and academic performance: influences of the interaction frequency with mothers versus fathers and the mediating role of parenting behaviours. *Early Child Development and Care, 190* (7), 1123-1135.
- Li, L., Bai, L., Zhang, X., & Chen, Y. (2018). Family functioning during adolescence: The roles of paternal and maternal emotion dysregulation

- and Parent-Adolescent relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1311-1323.
- Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s college students academic sustainability: the role of negative emotions, achievement goals, and self-efficacy on academic performance. *Sustainability*, 11(3), 775.
- Livingstone, K. M., & Isaacowitz, D. M. (2018). The roles of age and attention in general emotion regulation, reappraisal, and expressive suppression. *Psychology and Aging*, 33(3), 373-383
- Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, 2120.
- McRae, K., Ciesielski, B., and Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12, 250-255. doi: 10.1037/a0026351
- Olson, D. H. (2010). *FACES-IV Manual*. Minneapolis: Life Innovations.
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80.
- Olson, D. H., Gorall, D. M., & Tiesel, J. W. (2006). *FACES IV. Development and Validation*. Unpublished manuscript.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital & family systems I: Cohesion & adaptability dimensions, family types, & clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004).
- Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633-650.
- Rabinowitz, J. A., Osigwe, I., Drabick, D. A., & Reynolds, M. D. (2016). Negative emotional reactivity moderates the relations between family cohesion and internalizing and externalizing symptoms in adolescence. *Journal of Adolescence*, 53, 116-126.

- Rivero, N., Martínez-Pampliega, A., & Olson, D. H. (2010). Spanish adaptation of the FACES IV questionnaire: Psychometric characteristics. *The Family Journal*, 18(3), 288-296.
- Said, O. & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 21 – 33.
- Schäfer, J.Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 261–276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Stubbs, N. S., & Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 792-799.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Boston, MA: Person Education.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59, 25-52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Zilverstand, A., Parvaz, M. A., & Goldstein, R. Z. (2017). Neuroimaging cognitive reappraisal in clinical populations to define neural targets for enhancing emotion regulation. A systematic review. *Neuroimage*, 151, 105-116.

Información de contacto: Arturo Enrique Orozco Vargas. Universidad Autónoma del Estado de México. Centro Universitario UAEM Atlacomulco, Departamento de Psicología. Carretera Toluca-Atlacomulco Km. 60. Centro Universitario UAEM Atlacomulco. E-mail: dr.enrique.orozco@hotmail.com