

Influencia del ambiente invalidante infantil y regulación emocional en la procrastinación académica universitaria

María Herlein Indaver¹, Lucia Iriarte², Luis Alberto Furlan³ y

Javier Sánchez-Rosas⁴

^{1, 2, 3}*Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

⁴*Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Chile*

Un ambiente invalidante en la infancia puede generar dificultades en la regulación emocional, las cuales contribuyen a la procrastinación académica. No obstante, el efecto directo de este ambiente sobre la procrastinación ha sido poco estudiado. Para explorarlo, se encuestó a 236 estudiantes de distintas universidades argentinas mediante muestreo por autoselección. Se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones entre las variables. Los resultados mostraron que la regulación emocional predice significativamente la procrastinación, mientras que el ambiente invalidante infantil no tuvo un efecto directo, sino indirecto, mediado por dificultades emocionales. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la regulación emocional y fomentar entornos parentales validados para prevenir la procrastinación en el ámbito universitario.

Palabras clave: procrastinación académica, ambiente invalidante infantil, invalidación emocional, dificultades en la regulación emocional, teoría biosocial

Influence of invalidating childhood environment and emotion regulation on academic procrastination

A debilitating childhood environment can lead to difficulties in emotional regulation, which contribute to academic procrastination. However, the direct effect of this environment on procrastination has been less studied. To explore this issue, 236 students from different Argentine universities were surveyed using self-selection sampling. Structural equation modeling was applied to analyze the relationships between variables. The results

María Herlein Indaver  <https://orcid.org/0009-0003-4935-6649>

Lucia Iriarte  <https://orcid.org/0009-0002-3492-6365>

Luis Alberto Furlan  <https://orcid.org/0000-0002-8415-0596>

Javier Sánchez-Rosas  <https://orcid.org/0000-0002-7669-8981>

Toda correspondencia acerca de este artículo debe ser dirigida a Javier Sánchez-Rosas. Email: jsanchez@uct.cl

showed that emotional regulation significantly predicted procrastination, while the invalidating childhood environment did not have a direct effect, but rather an indirect effect mediated by emotional difficulties. These findings highlight the need to strengthen emotional regulation and foster validated parental environments to prevent procrastination in the university setting.

Keywords: academic procrastination, childhood invalidating environment, emotional invalidation, difficulties in emotional regulation, biosocial theory

Influência do ambiente invalidante infantil e regulação emocional na procrastinação acadêmica

Um ambiente infantil debilitante pode levar a dificuldades de regulação emocional, o que contribui para a procrastinação acadêmica. No entanto, o efeito direto desse ambiente sobre a procrastinação tem sido pouco estudado. Para explorar essa questão, 236 estudantes de diferentes universidades argentinas foram entrevistados usando amostragem de autoseleção. A modelagem de equações estruturais foi usada para analisar as relações entre as variáveis. Os resultados mostraram que a regulação emocional prediz significativamente a procrastinação, enquanto um ambiente infantil debilitante não teve um efeito direto, mas sim um efeito indireto mediado por dificuldades emocionais. Essas descobertas destacam a necessidade de fortalecer a regulação emocional e promover ambientes parentais validados para prevenir a procrastinação no ambiente universitário.

Palavras-chave: procrastinação acadêmica, ambiente infantil incapacitante, invalidação emocional, dificuldades na regulação emocional, teoria biosocial

Agradecimientos

Se agradece al proyecto PIDTA “Antecedentes, correlatos y programas de tratamiento para la procrastinación académica en estudiantes de nivel universitario” Resolución Secyt N° 258/2023.

La procrastinación académica, entendida como la postergación intencional e irracional de tareas académicas, afecta negativamente el rendimiento y el bienestar estudiantil (González Bañales et al., 2022; Ragusa et al., 2023). Diversos estudios en población universitaria han mostrado su alta prevalencia y su asociación con estrés, ansiedad y dificultades de ajuste académico, lo que la posiciona como un fenómeno relevante para la investigación educativa y psicológica. Como patrón conductual aprendido, puede estar influido por factores del entorno temprano, especialmente el comportamiento parental (Markiewicz & Stencel, 2023; Sommantico et al., 2024). La literatura destaca el papel de la validación parental en el desarrollo de habilidades de autorregulación (Gill & Warburton, 2014) y cómo sus dificultades se asocian con la procrastinación (González et al., 2023).

No obstante, la mayor parte de esta evidencia proviene de contextos europeos o norteamericanos, siendo todavía limitada la investigación que examine estos procesos en América Latina y, particularmente, en Argentina. En la región, si bien se ha avanzado en el estudio de estilos parentales y desarrollo socioemocional (Capano & Ubach, 2013; Minzi & Mesurado, 2022), aún son escasos los trabajos que integren experiencias tempranas de validación o invalidación emocional con conductas académicas en la etapa universitaria. Sin embargo, persiste una brecha en la literatura respecto al rol del ambiente invalidante infantil como un factor distal en la explicación de la procrastinación académica. Este estudio aborda dicha relación, considerando el papel mediador de las dificultades en la regulación emocional.

Concepto y correlatos de la procrastinación

Steel (2017) plantea que la procrastinación va más allá del simple retraso de tareas, constituyendo una conducta irracional con consecuencias negativas personales y académicas. En el ámbito educativo,

se define como la tendencia a posponer actividades críticas, afectando el rendimiento del estudiante (Domínguez-Lara et al., 2019). Desde un enfoque autorregulatorio, este comportamiento implica una falla en la gestión voluntaria de metas a largo plazo frente a recompensas inmediatas. Este comportamiento está estrechamente relacionado con la autorregulación académica, es decir, la capacidad de gestionar recursos internos para alcanzar metas (Inzlicht et al., 2021).

Además, la procrastinación académica se asocia con factores psicológicos como la ansiedad y estrategias de evitación (Furlan et al., 2025), siendo un posible indicador de malestar psicológico (Ragusa et al., 2023). Esto pone de manifiesto la necesidad de abordar la procrastinación desde un enfoque integral, que considere tanto sus repercusiones en la salud mental como su impacto en el rendimiento académico (Furlan & Cristofolini, 2022).

Es importante señalar que la procrastinación no es solo un problema de gestión del tiempo, sino que está vinculada con factores psicológicos y con características de los entornos en los que se desarrolla el individuo, tales como las expectativas o el criticismo parental (Sommantico et al., 2024) o los estilos parentales de crianza (Markiewicz & Stencel, 2023; Zakeri et al., 2013). Estos hallazgos sugieren que el contexto familiar puede influir indirectamente en la postergación académica a través de procesos psicológicos intermedios. Comprender este fenómeno requiere integrar tanto aspectos emocionales como contextuales, incluyendo la influencia del entorno familiar sobre variables implicadas en su génesis, como las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado o el control de la impulsividad (Steel, 2017).

Regulación emocional y procrastinación

Durante la infancia se adquieren habilidades esenciales para la regulación emocional, fundamentales en la adultez y, especialmente, en el ámbito universitario. Estas habilidades permiten modular la intensidad, la duración y la expresión de las emociones en función de las demandas del contexto. En este contexto, la capacidad de gestionar

las emociones tiene un impacto directo en el rendimiento académico (Nakamura, 2023). La regulación emocional se define como el conjunto de procesos mediante los cuales los individuos monitorean, evalúan y modifican sus respuestas emocionales para alcanzar objetivos personales y adaptarse a demandas contextuales (Gross, 1998, 2015).

La regulación emocional es esencial para el bienestar psicológico, particularmente en contextos académicos, donde los estudiantes deben gestionar el estrés y la ansiedad ante las demandas educativas (Jarrín-García & Moreta-Herrera, 2024; Rojas-Torres et al., 2022; Sánchez-Rosas & Bedis, 2015). A través de este proceso, los estudiantes pueden modular la intensidad, duración y expresión de sus emociones, ya sea para amplificarlas, mantenerlas o reducirlas según las circunstancias (Paredes-Rivera et al., 2021).

La evidencia empírica ha demostrado que la habilidad para regular las emociones influye en la adaptación académica y en el rendimiento de los estudiantes. Esto resalta la importancia de desarrollar estrategias que les permitan afrontar los desafíos del entorno universitario (Jarrín-García & Moreta-Herrera, 2024; Schuenemann et al., 2022). Sin embargo, dificultades como la intensificación o inhibición emocional extrema pueden afectar negativamente la adaptación académica (González et al., 2023).

Gratz y Roemer (2004) proponen un modelo de seis dificultades en regulación emocional, agrupadas en dos dimensiones principales. Este modelo distingue entre dificultades en el procesamiento emocional —vinculadas con la conciencia y aceptación emocional— y dificultades en la regulación conductual de las respuestas emocionales. Por un lado, están las dificultades en el procesamiento emocional, que incluyen la falta de aceptación, reconocimiento, claridad y conciencia emocional. Por otro lado, están las dificultades en la regulación de las respuestas, que incluyen el acceso limitado a estrategias para regular las emociones y las dificultades para orientar el comportamiento hacia metas y para controlar los impulsos (Medrano et al., 2016).

Diversos estudios han demostrado que estas dificultades se asocian con la procrastinación académica (Eckert et al., 2016; González et al., 2023; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Sirois 2023). En conjunto, estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la procrastinación podría funcionar como una estrategia de evitación emocional frente a tareas percibidas como amenazantes o aversivas. González et al. (2023) identificaron una asociación positiva entre la procrastinación académica y las dificultades en la regulación emocional, destacándose la interferencia en la conducta orientada a metas y la falta de claridad emocional. De forma similar, Mohammadi Bytamar et al. (2020) hallaron que la procrastinación se correlaciona con la mayoría de estas dificultades, excepto con la falta de conciencia emocional. Finalmente, investigaciones recientes muestran que mejorar las habilidades de regulación emocional se asocia con menores niveles de procrastinación académica (Schuenemann et al., 2022).

Ambiente invalidante y regulación emocional

El desarrollo de la regulación emocional comienza en la infancia, cuando los individuos aprenden a identificar, expresar y gestionar sus emociones, habilidades esenciales para el bienestar psicológico y la adaptación futura (Nakamura, 2023). No obstante, un ambiente invalidante —caracterizado por la falta de apoyo emocional y la minimización o castigo de las emociones del niño— puede interferir en este proceso, dificultando la adquisición de estrategias saludables de regulación emocional (Linehan, 2020; Linehan et al., 2007).

Al crecer en un ambiente invalidante, los niños internalizan estas respuestas como una forma de manejar sus emociones, lo que dificulta el desarrollo de estrategias más adaptativas para regular y expresar las emociones (Boggiano & Gagliesi, 2020). Así, el ambiente no enseña al niño a tolerar el malestar, a resolver problemas y utilizar el moldeamiento como estrategia de cambio, lo que puede llevar al niño a desarrollar respuestas de auto-invalidación y dependencia externa para interpretar sus emociones (Fruzzetti et al., 2005; Stoewsand, 2021).

Cabe señalar que el ambiente de socialización del niño puede estar conformado por uno o más cuidadores, siendo lo más común la presencia de una madre y un padre. Por ello, cuando se evalúa el ambiente invalidante, es crucial observar de manera diferenciada el comportamiento de cada uno de los cuidadores. Estos pueden mostrar patrones similares o diferentes, lo que puede influir de manera particular en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional. Al respecto, Puddington et al. (2017) descubrieron discrepancias significativas entre los niveles de invalidación materna y paterna en una muestra de jóvenes, observando que la invalidación paterna era más elevada en hijos varones que en hijas mujeres.

En cuanto a la relación entre el ambiente invalidante infantil y las dificultades en la regulación emocional, varios estudios han encontrado correlaciones significativas. Sturrock y Mellor (2013) evidenciaron una relación entre la invalidación parental y la desregulación emocional, mientras que Gill y Warburton (2014) encontraron una relación positiva entre las dificultades en la regulación emocional y los niveles de validación e invalidación experimentados durante la infancia. Sin embargo, Reeves et al. (2010) no encontraron una relación significativa, lo que sugiere que la relación entre un ambiente invalidante y las dificultades en la regulación emocional tiene un apoyo parcial en la evidencia, y sugiere la necesidad de más investigaciones sobre este tema.

El presente estudio

Aunque se han explorado las relaciones entre el ambiente invalidante y las dificultades en la regulación emocional (Gill & Warburton, 2014; Reeves et al., 2010; Sturrock & Mellor, 2013), y entre estas dificultades y la procrastinación académica (Eckert et al., 2016; González et al., 2023; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Schuenemann et al., 2022; Sirois, 2023), aún existe una brecha en la literatura: el papel del ambiente invalidante como factor distal asociado a la procrastinación académica no ha sido abordado empíricamente.

Esta brecha es especialmente relevante en el contexto latinoamericano, y en Argentina en particular, donde se ha enfatizado la necesidad de comprender cómo dimensiones de apoyo, cuidado y prácticas parentales se vinculan con el desarrollo socioemocional y trayectorias educativas, pero son escasos los estudios que integran explícitamente invalidación emocional, regulación emocional y resultados académicos en universitarios (Capano & Ubach, 2013; Minzi & Mesurado, 2022). Determinar su rol con mayor claridad puede resultar útil para su inclusión en programas de orientación parental y acciones preventivas orientadas al bienestar y la adaptación académica, un área en expansión en la investigación regional (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

Sin embargo, algunos estudios han señalado que ciertas características parentales se asocian con la procrastinación. Sommantico et al. (2024) reportaron relaciones positivas entre expectativas parentales, criticismo y procrastinación académica. Otros trabajos (Markiewicz & Stencel, 2023; Zakeri et al., 2013) informaron asociaciones positivas con estilos autoritarios —centrados en el control estricto— y negativas con estilos que promueven la autonomía. Asimismo, Batool (2020) mostró que estilos positivos se vinculan con menor procrastinación infantil, mediado por mayor autoestima. Una revisión sistemática (Ming-Wei Woo & Yeo, 2019) reafirma que estilos autoritarios —alto control y bajo apoyo— se asocian con más procrastinación, mientras que estilos autoritativos —alto control con apoyo— se relacionan con menos procrastinación y mayor seguridad emocional.

Considerando que los constructos de estilos parentales (Markiewicz & Stencel, 2023) y validación/invalidación parental (Puddington et al., 2017) abordan aspectos diferentes del contexto familiar, no se asumen como equivalentes. No obstante, comparten componentes relevantes —particularmente la presencia/ausencia de apoyo socioemocional, sensibilidad y respuestas críticas o descalificadoras— que permiten plantear, de manera teóricamente plausible, que podrían mostrar patrones

de asociación similares con variables autorregulatorias y de ajuste académico (Capano & Ubach, 2013; Halberstadt & Lozada, 2011). En este sentido, si bien existen antecedentes sobre crianza y procrastinación, la evidencia específica sobre validación/invalidación parental como predictor distal de procrastinación es aún limitada, lo que refuerza la pertinencia del presente estudio.

Con base en ello, este estudio examina si el ambiente invalidante puede actuar como factor distal asociado a la procrastinación académica, mediado por dificultades en la regulación emocional. Asimismo, basándose en la evidencia sobre estilos parentales y procrastinación académica (Batoool, 2020; Markiewicz & Stencel, 2023; Sommantico et al., 2024; Zakeri et al., 2013), se explora la posibilidad de un efecto directo del ambiente invalidante sobre la procrastinación en universitarios. Con el fin de superar limitaciones de estudios previos basados en correlaciones o regresiones, el presente trabajo emplea modelos de ecuaciones estructurales, lo que permite evaluar de forma simultánea relaciones directas e indirectas entre el ambiente invalidante infantil, dificultades en la regulación emocional y procrastinación académica.

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el ambiente invalidante infantil y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, considerando el rol mediador de las dificultades en la regulación emocional. Específicamente, se busca examinar la asociación entre invalidación parental y dificultades en la regulación emocional, analizar la relación entre estas dificultades y la procrastinación académica, evaluar los efectos indirectos del ambiente invalidante sobre la procrastinación y explorar posibles efectos directos, además de comparar modelos estructurales del ambiente invalidante según figuras parentales y tipos de respuesta emocional parental.

Método

Diseño

El presente estudio utilizó un diseño ex post facto prospectivo, centrado en el análisis de relaciones causales entre variables a través de múltiples vínculos causales (León & Montero, 2020). Este enfoque permitió explorar la compleja interacción entre los ambientes invalidantes, las dificultades en la regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios.

Participantes

Se utilizó una muestra por conveniencia de 236 estudiantes universitarios, quienes decidieron participar voluntariamente tras una convocatoria abierta (Hernández González, 2021). La composición de la muestra incluyó un 82% de género femenino, un 16% de género masculino y un 1% de género no binario. Los participantes provenían principalmente de la Universidad Nacional de Córdoba (43%), la Universidad Nacional del Comahue (18%) y la Universidad de Flores en Cipolletti (10%), mientras que el 27% restante correspondía a estudiantes de otras universidades. Además, el 52% de los estudiantes pertenecía a carreras de las áreas de Psicología, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. En cuanto a la distribución por edad, el 56.4% tenía entre 18 y 25 años, el 36.4% entre 25 y 35 años, el 5.5% entre 35 y 45 años y el 1.7% más de 45 años.

Instrumentos

Ambiente invalidante

Se utilizó la Escala de Ambiente Invalidante Infantil (Puddington et al., 2017), que consta de 14 ítems que evalúan comportamientos parentales en diversas situaciones, con respuestas diferenciadas para madre y padre, lo que suma un total de 28 ítems. Algunos ítems reflejan una actitud invalidante (por ejemplo, *Si yo estaba satisfecho/a*

porque me había ido bien en el colegio, mis papás me decían cosas como: 'Bueno, tampoco es para creérsela'), mientras que otros reflejan una actitud validante (por ejemplo, Mis papás me entendían y ayudaban si no me salía algo en el primer intento). Estos últimos deben codificarse en orden inverso. Los participantes deben indicar en qué medida estas situaciones reflejan su experiencia infantil, utilizando una escala de 1 (Nunca) a 5 (Todo el tiempo). Los ítems permiten medir diferentes modelos de actitudes invalidantes: el modelo bidimensional Madre-Padre, el modelo oblicuo de cuatro dimensiones (Madre-Falta de Apoyo, Madre-Respuesta Parental Negativa, Padre-Falta de Apoyo, Padre-Respuesta Parental Negativa), y el modelo bidimensional Falta de Apoyo-Respuesta Parental Negativa.

Dificultades en la regulación emocional

Se utilizó la versión en español de la Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) validada por Medrano y Trógo (2016), basada en el instrumento original desarrollado por Gratz y Roemer (2004). La escala está compuesta por 21 ítems que miden dos modelos diferentes de dificultades: el modelo oblicuo de cuatro dimensiones (Falta de Aceptación, Falta de Claridad, Interferencia en Conductas Dirigidas a Metas, Dificultades en el Control de los Impulsos) y el modelo bidimensional de Dificultades en el Procesamiento de las Emociones y Dificultades en la Regulación de la Respuesta Emocional, que corresponde a un modelo alternativo de dos factores correlacionados de segundo orden. La dimensión Dificultades en el Procesamiento de las Emociones integra las dimensiones Falta de Claridad (por ejemplo, *No tengo idea de cómo me estoy sintiendo*) y Falta de Aceptación (por ejemplo, *Cuando estoy molesto/a, me siento culpable por sentirme así*). La dimensión Dificultades en la Regulación de la Respuesta Emocional se compone de Dificultades en el Control de los Impulsos (por ejemplo, *Experimento mis emociones como abrumadoras y fuera de control*) e Interferencia en Conductas Dirigidas a Metas (por ejemplo, *Cuando estoy molesto/a, me cuesta terminar lo que estoy haciendo*). Los participantes

indican con qué frecuencia experimentan lo que reflejan los ítems en una escala que va de 1 (Casi nunca) a 5 (Casi siempre).

Procrastinación académica

Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (Domínguez-Lara, 2016), compuesta por 12 ítems que evalúan dos dimensiones de la procrastinación académica en una escala de 1 (Nunca) a 5 (Siempre): postergación (por ejemplo, *Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto*) y autorregulación académica (por ejemplo, *Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio*).

La evidencia obtenida en la muestra del presente estudio sobre consistencia interna y validez basada en la estructura interna de los instrumentos se presenta en las Tablas 1 y 2, respectivamente. La cantidad de ítems según el modelo de medición, junto con los estadísticos descriptivos y los indicadores de consistencia interna, se presenta en la sección de resultados. Los análisis factoriales confirmatorios aportan evidencia de validez basada en la estructura interna de los instrumentos en la muestra. Esta evidencia, junto con los índices de consistencia interna, se reporta en las Tablas 1 y 2, respectivamente.

Procedimiento

Los datos se recolectaron mediante una encuesta en Google Forms que incluyó los instrumentos de medición, junto con preguntas demográficas (género, edad, universidad) para contextualizar los hallazgos. Para incentivar la participación, se ofreció el sorteo de un vale de compra en una librería, y la encuesta se difundió a través de plataformas digitales y redes sociales.

El protocolo de recolección de datos fue aprobado por un comité de ética, que evaluó el proyecto marco dentro del cual se desarrolló este estudio, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de investigación. El consentimiento informado y la participación voluntaria fueron garantizados, cumpliendo con los estándares éticos. Se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación, la duración

estimada y los procedimientos antes de iniciar, recordándoles su derecho a retirarse en cualquier momento y asegurando la confidencialidad de los datos proporcionados.

Análisis de datos

Estadísticas descriptivas y estructura interna de las escalas

El análisis de datos se realizó utilizando el software Jamovi. Se calcularon estadísticas descriptivas (tendencia central, variabilidad, asimetría y curtosis) para evaluar la normalidad de los datos. La fiabilidad de los instrumentos se estimó mediante el coeficiente Omega. El análisis factorial confirmatorio (CFA, estimación ULS) validó la estructura interna de cada una de las escalas, según diferentes modelos de medición considerados (ver Tabla 1 y 2).

Modelo de ecuaciones estructurales

El análisis del modelo predictivo se realizó en dos pasos: primero, se evaluó el modelo de medición y, luego, se analizó el modelo estructural completo. En este análisis, se obtuvieron los valores del índice de bondad de ajuste utilizando los siguientes índices: el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) ($> .90$) y el Residuo Estándar Cuadrático Medio (SRMR) ($< .060$). Es importante señalar que el chi-cuadrado no fue considerado debido a su sensibilidad al tamaño de la muestra (Jordan-Muiños, 2021).

Modelos de medición. En esta etapa se analizaron tres modelos de medición distintos para evaluar si los participantes distinguían adecuadamente las variables medidas. La evaluación del modelo de medición tuvo como objetivo determinar si las relaciones entre las variables estimadas reflejaban adecuadamente las relaciones observadas en los datos (Weston & Gore, 2006). Para ello, se realizó un análisis factorial confirmatorio, utilizando todos los ítems como indicadores de un factor latente general (Modelo 1 Factor), con el propósito de descartar la posible superposición entre variables que pudiera afectar el modelo primario. Posteriormente, se comparó este modelo con una

estructura factorial que especificaba las variables latentes de acuerdo con los otros dos modelos primarios: *Modelo 5 factores Madre-Padre* y *Modelo 5 factores Apoyo-Respuesta*. El Modelo 5 factores Madre-Padre incluía las dos dimensiones Madre-Padre de ambiente invalidante, junto a las dimensiones Dificultades en el Procesamiento de las Emociones, Dificultades en la Regulación de la Respuesta Emocional y Procrastinación Académica. El Modelo 5 factores Apoyo-Respuesta incluía las dos dimensiones Falta de Apoyo-Respuesta Parental Negativa de ambiente invalidante, junto a las dimensiones Dificultades en el Procesamiento de las Emociones, Dificultades en la Regulación de la Respuesta Emocional y Procrastinación Académica.

Modelos estructurales completos. Tras la evaluación del modelo de medición, se analizaron los modelos estructurales completos llamados *Modelo Madre-Padre* y *Modelo Apoyo-Respuesta*, los cuales incluyeron tanto los efectos directos como los efectos indirectos entre las variables. Para evaluar los efectos indirectos, se utilizó el muestreo bootstrap para estimar los errores estándar y los valores p, considerando que los intervalos de confianza del 95% no incluyeran cero. Además, se interpretaron las magnitudes de los efectos indirectos utilizando los siguientes puntos de referencia: .01 (efecto pequeño), .09 (efecto mediano) y .25 (efecto grande) (Preacher & Kelley, 2011). Finalmente, se evaluó la varianza explicada de las variables según los modelos predictivos.

Resultados

Estadísticas descriptivas y estructura interna de las escalas

Se calcularon estadísticas descriptivas para las escalas, considerando modelos de medición alternativos. Los promedios de respuesta oscilaron entre 1 y 5, donde valores más cercanos a 1 indicaban promedios bajos y aquellos más próximos a 5 reflejaban promedios altos. Los coeficientes Omega fueron muy buenos, reflejando consistencia en las mediciones (Tabla 1).

Tabla 1*Estadísticas descriptivas de las escalas según modelos de medición*

Variable	Modelo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	ω	Ítems
Ambiente invalidante	(1) Modelo oblicuo de cuatro dimensiones						
	Madre-Apoyo	2.27	1.05	0.70	-0.44	.87	5
	Madre-Respuesta	1.95	0.79	1.19	1.10	.84	9
	Padre-Apoyo	2.51	0.99	0.48	-0.38	.82	5
	Padre-Respuesta	1.85	0.75	1.55	2.80	.84	9
	(2) Modelo bidimensional madre-padre						
	Madre	2.06	0.83	1.02	0.52	.91	14
	Padre	2.09	0.75	1.12	1.52	.88	14
	(3) Modelo bidimensional apoyo-respuesta						
Dificultades de regulación	Apoyo	2.39	0.95	0.45	-0.64	.90	10
	Respuesta	1.90	0.67	1.31	2.28	.88	10
	(1) Modelo oblicuo de cuatro dimensiones						
	Aceptación	2.77	1.09	0.13	-0.92	.86	6
	Claridad	2.73	0.88	0.20	-0.75	.79	4
	Metas	3.30	0.91	-0.25	-0.50	.79	5
	Impulsos	2.60	1.01	0.31	-0.79	.87	6
	(2) Modelo bidimensional procesamiento-respuesta						
	Procesamiento	2.75	0.79	0.09	-0.33	.85	10
Procrastinación	Respuesta	2.95	0.86	0.10	-0.60	.89	11
	(1) Modelo oblicuo de dos dimensiones						
	Postergación	3.30	0.91	-0.35	-0.28	.79	3
	Autorregulación académica	2.40	0.60	0.16	-0.51	.73	9
	(2) Modelo unidimensional de procrastinación						
Procrastinación académica	Procrastinación académica	2.63	0.61	-0.08	-0.54	.81	12

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *g1* = asimetría; *g2* = curtosis; ω = coeficiente omega.

La estructura interna de las escalas mostró índices de ajuste aceptables. El Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice Tucker-Lewis (TLI) superaron .90, mientras que la Raíz Cuadrada Media de los Residuos Estándar (SRMR) estuvo en torno a los valores previstos (Tabla 2).

Tabla 2

Estructura interna de las escalas según modelos de medición

Variables	Modelos	X^2	df	CFI	TLI	SRMR
Ambiente invalidante	(1) oblicuo de cuatro dimensiones	1097	344	.961	.958	.077
	(2) bidimensional madre-padre	1485	349	.942	.937	.090
	(3) bidimensional apoyo-respuesta	1717	349	.930	.924	.097
Dificultades de regulación	(1) oblicuo de cuatro dimensiones	482	183	.980	.977	.059
	(2) bidimensional proceso-respuesta	998	188	.945	.938	.090
Procrastinación	(1) oblicuo de dos dimensiones	99	53	.967	.959	.068
	(2) unidimensional de procrastinación	128	54	.947	.935	.076

Nota. X^2 = chi cuadrado; df = Degrees of Freedom; CFI= Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

Dado que los modelos de medición presentaron índices de ajuste satisfactorios en los mismos instrumentos, se seleccionaron las soluciones más parsimoniosas. El criterio de selección se basó en reducir la cantidad de factores para el análisis de ecuaciones estructurales. En el caso del ambiente invalidante, se eligieron los modelos bidimensionales Madre-Padre y Falta de Apoyo-Respuesta Parental Negativa. Para las dificultades de regulación emocional, se optó por el modelo bidimensional de Dificultades en el Procesamiento de las Emociones y Dificultades en la Regulación de la Respuesta Emocional. Finalmente, la procrastinación académica fue evaluada mediante un modelo unidimensional de la procrastinación.

Las correlaciones bivariadas evidenciaron asociaciones positivas y significativas entre las dimensiones del ambiente invalidante infantil, las dificultades en la regulación emocional y la procrastinación académica (Tabla 3). En particular, la procrastinación académica se relacionó con ambas dimensiones regulatorias emocionales y con los indicadores de invalidación parental.

Tabla 3

Correlaciones bivariadas entre variables

	1	2	3	4	5	6
1. Madre	—					
2. Padre	.61***	—				
3. Apoyo	.36***	.78***	—			
4. Rta_n	.84***	.84***	.68***	—		
5. Procesamiento	.31***	.24***	.28***	.29***	—	
6. Respuesta	.34***	.27***	.32***	.31***	.64***	—
7. PA	.22**	.20**	.26***	.17*	.22**	.32***

Nota. Madre = invalidación parental madre, Padre = invalidación parental padre, Apoyo = falta de apoyo, Rta_n = respuesta negativa, Procesamiento = procesamiento emocional, Respuesta = respuesta emocional, PA = procrastinación académica. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Modelo de ecuaciones estructurales

Modelos de medición

El análisis factorial confirmatorio del Modelo 1 Factor, que consideró todas las variables como indicadores de un único factor latente, presentó índices de bondad de ajuste deficientes. En contraste, los modelos con cinco factores (Modelo 5 factores Madre-Padre y Modelo 5 factores Apoyo-Respuesta) mostraron índices de ajuste adecuados, lo que respalda la diferenciación entre los constructos medidos y confirma la estructura factorial prevista (Tabla 4).

Tabla 4

Índices de bondad de ajuste para los modelos de medición

Modelos de medición	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI	SRMR
1 Factor	5708	1769	3.22	< .001	.342	.320	.119
5 Factores madre-padre	4694	1759	2.66	< .001	.933	.930	.076
5 Factores apoyo-respuesta	4934	1759	2.80	< .001	.927	.925	.078

Nota. χ^2 = chi square; df = degrees of freedom; p = significance; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

Modelos estructurales completos

Los modelos estructurales completos basados en los modelos Madre-Padre y Apoyo-Respuesta mostraron un ajuste satisfactorio (Tabla 5). Ambos modelos explicaron el 22% de la varianza en la procrastinación académica.

Tabla 5

Índices de bondad de ajuste para los modelos predictivos

Modelos predictivos	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI	SRMR
5 Factores madre-padre	4837	1761	-	< .001	.930	.927	.077
5 Factores apoyo-respuesta	5090	1761	-	< .001	.924	.921	.079

Nota. χ^2 = chi square; df = Degrees of freedom; p = significance; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

El análisis de relaciones directas e indirectas del modelo Madre-Padre (Figura 1) reveló que la variable Madre presentó efectos positivos indirectos de magnitud baja a moderada sobre la procrastinación académica a través del procesamiento y la respuesta emocional. La variable Padre mostró un efecto positivo indirecto pequeño a través de la respuesta emocional.

Por su parte, en el modelo Apoyo-Respuesta (Figura 2) la variable Apoyo exhibió efectos indirectos tanto negativos como positivos, con magnitudes bajas a moderadas, sobre la procrastinación académica,

mediadas por el procesamiento y la respuesta emocional. De manera similar, la variable Respuesta mostró efectos indirectos negativos y positivos, también de magnitud baja a moderada, sobre la procrastinación académica a través del procesamiento y la respuesta emocional.

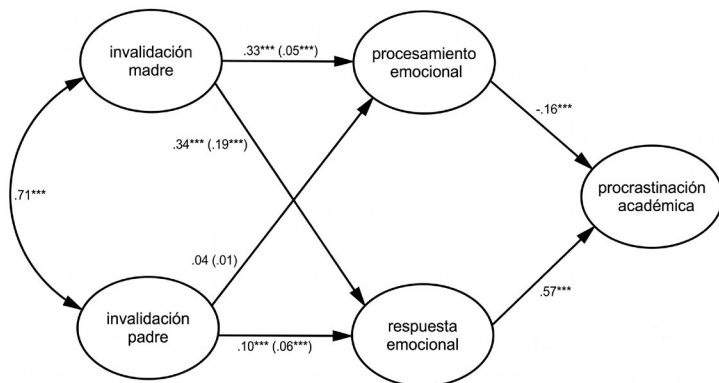


Figura 1. Modelo padre-madre

Nota. Efectos indirectos (mediadores) de la invalidación madre-padre sobre la PA.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

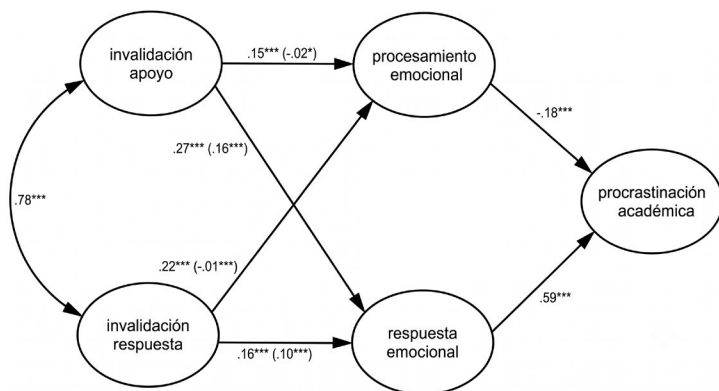


Figura 2. Modelo apoyo-respuesta

Nota. Efectos indirectos (mediadores) de la invalidación madre-padre sobre la PA.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Discusión

Este estudio analizó cómo el ambiente invalidante se asocia con la procrastinación académica en estudiantes universitarios, considerando el rol mediador de las dificultades en la regulación emocional. En términos generales, los modelos de ecuaciones estructurales ofrecieron apoyo parcial al modelo teórico propuesto, especialmente en lo relativo a los efectos indirectos.

Primero, se observó que la invalidación parental, tanto materna como paterna, se asocia con mayores dificultades en la regulación emocional, en línea con investigaciones previas (Gill & Warburton, 2014; Sturrock & Mellor, 2013). Esto sugiere que experiencias tempranas de invalidación podrían vincularse con el desarrollo de estrategias menos adaptativas para el manejo emocional (Fruzzetti et al., 2005; Linehan, 2020).

Asimismo, se encontró que las dificultades en la regulación emocional —tanto en el procesamiento como en la gestión de las respuestas emocionales— se relacionan positivamente con la procrastinación académica. Este hallazgo refuerza la idea de que procrastinar puede funcionar como una forma desadaptativa de aliviar emociones negativas o evitar tareas emocionalmente demandantes (Eckert et al., 2016; González et al., 2023; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Sirois, 2023). En este sentido, la procrastinación podría interpretarse como una estrategia de regulación emocional de corto plazo, aunque con costos académicos a mediano y largo plazo. De este modo, el estudio aporta evidencia convergente con el modelo teórico que vincula la disfunción en la regulación emocional con la tendencia a postergar tareas académicas.

Un aporte relevante del estudio fue mostrar que la invalidación parental se vincula con la procrastinación principalmente de manera indirecta, a través de la regulación emocional. Las dimensiones evaluadas (Madre, Padre, Falta de Apoyo, Respuesta Parental Negativa) mostraron efectos indirectos significativos, aunque de magnitud baja a moderada. La ausencia de efectos directos significativos sugiere que

la relación entre experiencias parentales tempranas y conductas académicas actuales no sería lineal ni inmediata, sino mediada por procesos psicológicos intermedios. Esta mediación refuerza la necesidad de considerar procesos emocionales como mecanismos clave en la explicación de conductas de procrastinación.

El uso de dos modelos de medición (por figura parental y por tipo de respuesta) fortaleció el análisis. Se encontró que la percepción de una madre invalidante se asocia indirectamente con la procrastinación académica a través del procesamiento y la regulación de la respuesta emocional, mientras que la influencia de un padre invalidante fue menor y mediada únicamente por la respuesta emocional. Si bien estas diferencias deben interpretarse con cautela, podrían reflejar variaciones en la percepción de disponibilidad emocional o en la frecuencia de interacción atribuida a cada figura parental. Este hallazgo amplía investigaciones previas (Gill & Warburton, 2014; Sturrock & Mellor, 2013), aunque constituye un aspecto que requiere replicación.

En el modelo basado en Apoyo-Respuesta se observó que el apoyo parental se asocia indirectamente con menor procrastinación, mientras que las respuestas emocionales negativas se vinculan con mayor procrastinación (Batoool, 2020; Ming-Wei Woo & Yeo, 2019; Sommantico et al., 2024). Estos resultados sugieren que no solo la presencia de conductas críticas o descalificadoras sería relevante, sino también la ausencia de apoyo emocional consistente. En conjunto, los hallazgos refuerzan la importancia del clima emocional familiar en la configuración de recursos autorregulatorios asociados al desempeño académico.

En síntesis, los resultados profundizan en el vínculo entre ambiente invalidante y procrastinación académica (Markiewicz & Stencel, 2023; Sommantico et al., 2024), destacando el papel mediador de la regulación emocional (Eckert et al., 2016; González et al., 2023). El estudio contribuye al campo al integrar estos constructos dentro de un modelo estructural único, permitiendo examinar simultáneamente relaciones directas e indirectas. Finalmente, los hallazgos respaldan la pertinencia de intervenciones orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional en estudiantes universitarios (Schuenemann et al., 2022).

Limitaciones y alcances

Este estudio presenta varias limitaciones. En cuanto a aspectos metodológicos, el diseño transversal impide inferir causalidad, lo que implica que las relaciones identificadas, incluida la mediación propuesta, deben interpretarse como asociaciones consistentes con el modelo teórico, pero no como evidencia de direccionalidad temporal o influencia causal entre las variables. El uso de autoinformes podría haber introducido sesgos de deseabilidad social o memoria retrospectiva, particularmente en la evaluación del ambiente invalidante infantil, cuyo carácter retrospectivo podría estar influido por el estado emocional actual de los participantes.

Además, la escala de procrastinación académica (Domínguez-Lara, 2016), si bien adaptada al español, no ha sido validada específicamente en población argentina, lo que podría limitar la precisión cultural de la medición y su equivalencia psicométrica en este contexto. La administración virtual dificultó la resolución inmediata de dudas, pese a habilitar canales de consulta, lo que podría haber incrementado la variabilidad en la comprensión de algunos ítems.

También se observó un sesgo de género (82% mujeres) y una concentración etaria entre 18 y 35 años, limitando la representatividad, por lo que los resultados podrían reflejar con mayor fuerza patrones propios de estudiantes mujeres jóvenes y no necesariamente generalizarse a poblaciones universitarias con distinta distribución de género o edad. El muestreo no probabilístico reduce la generalización de los resultados, ya que la participación voluntaria puede haber atraído a estudiantes con mayor interés en temas emocionales o autorregulatorios.

Futuras investigaciones podrían beneficiarse de diseños longitudinales que rastreen la evolución de estas relaciones a lo largo del tiempo, permitiendo examinar la estabilidad de los efectos indirectos y la posible direccionalidad entre regulación emocional y procrastinación, así como la inclusión de medidas observacionales o informantes múltiples para validar los reportes de ambiente invalidante.

Desde una perspectiva conceptual, existen pocos antecedentes que vinculen directamente el ambiente invalidante con la procrastinación académica (Sturrock & Mellor, 2013; Gill & Warburton, 2014; Reeves et al., 2010). Esta escasez de evidencia previa limita la comparación directa de los hallazgos y exige interpretar los resultados como evidencia inicial dentro de un campo aún emergente. Aunque algunos estilos parentales potencialmente invalidantes se han asociado con mayores niveles de procrastinación (Markiewicz & Stencel, 2023; Ming-Wei Woo & Yeo, 2019), los conceptos no son equivalentes, lo que justificó incorporar la regulación emocional como mediadora (Eckert et al., 2016; González et al., 2023; Schuenemann et al., 2022).

A pesar de estas limitaciones, el estudio validó modelos explicativos sólidos y amplió la diversidad muestral mediante administración virtual. Asimismo, al contrastar diferentes configuraciones del constructo ambiente invalidante, se aportó evidencia comparativa que permite una comprensión más matizada de su asociación con variables emocionales y académicas. Los resultados destacan la importancia de promover ambientes validantes (Fruzzetti et al., 2005; Linehan, 2020) y fortalecer la regulación emocional para prevenir la procrastinación académica (Schuenemann et al., 2022).

Conclusiones

En conclusión, los resultados del presente estudio sugieren una asociación entre el ambiente invalidante infantil y la procrastinación académica, en línea con investigaciones que relacionan prácticas parentales disfuncionales con mayores niveles de postergación (Markiewicz & Stencel, 2023; Ming-Wei Woo & Yeo, 2019; Sommantico et al., 2024). Asimismo, se destaca el rol de las dificultades en la regulación emocional como mecanismo mediador, coherente con estudios que subrayan la importancia de la autorregulación emocional en la aparición de conductas procrastinadoras (Eckert et al., 2016; González et al., 2023; Schuenemann et al., 2022).

Más allá de la especificidad del modelo analizado, los hallazgos contribuyen a integrar perspectivas del desarrollo emocional temprano con procesos autorregulatorios académicos en la adultez emergente. Dado el carácter transversal del diseño, estos hallazgos deben interpretarse como consistentes con el modelo teórico propuesto más que como evidencia de direccionalidad causal.

En conjunto, los resultados amplían la comprensión de los factores psicosociales asociados a la procrastinación académica y abren nuevas líneas para el diseño de intervenciones preventivas y terapéuticas orientadas a fortalecer entornos de crianza validantes (Fruzzetti et al., 2005; Linehan, 2020), así como al desarrollo de habilidades de regulación emocional que favorezcan el bienestar académico y psicológico de los estudiantes universitarios (Schuenemann et al., 2022).

Referencias

- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12280>
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.41>
- Boggiano, J. P., & Gagliesi, P. (2020). *Terapia dialéctico conductual: Introducción al tratamiento de consultantes con desregulación emocional*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 27-38. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez-Lara, S. A., Prada, R., & Moreta, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 242(2), 125-136. <http://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>

- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: enhancing emotion regulation skills reduces procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.00>
- Fruzzetti, A. E., Shenk, C., & Hoffman, P. D. (2005). Family interaction and the development of borderline personality disorder: A transactional model. *Development and Psychopathology*, 17, 1007-1030. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050479>
- Furlan, L. A., & Cristofolini, T. (2022). Interventions to reduce academic procrastination: A review of their theoretical bases and characteristics. In T. J. Stiles, & L. R. Perry (Eds.), *Handbook of stress and academic anxiety* (pp. 127-147). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3_9
- Furlan, L. A., Pesarini, P. A., Cuevas, L. A., & Martínez Santos, G. (2025). Eficacia de una intervención para reducir la procrastinación académica y la ansiedad de evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 28, 1-15. <https://doi.org/10.14718/ACP.2025.28.3>
- Gill, D., & Warburton, W. (2014). An investigation of the biosocial model of borderline personality disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 866-873. <https://doi.org/10.1002/jclp.22074>
- González Bañales, D., Melchor Ojeda, M., & Jaik Dipp, A. (2022). *Relación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior mediada por el uso de tecnologías de la información*. Instituto Universitario Anglo Español.
- González, M., Rovella, A., Barrera, A., & González, M. (2023). Relationships of emotion regulation to procrastination, life satisfaction and resilience to discomfort. *Interacciones*, 9, (278). <http://dx.doi.org/10.24016/2023.v9.278>
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.00000007455.08539.94>

- Gross, J. J. (1998). Sharpening the Focus: Emotion Regulation, Arousal, and Social Competence. *Psychological Inquiry*, 9(4), 287-290. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_8
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. <https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442>
- Hernández, D. S., Santos, S. C., & Matos, A. G. (2020). Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de psicología de la universidad de camagüey. *Didáctica y Educación*, 11(4), 135-146. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1062>
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Jarrín-García, G., & Moreta-Herrera, R. (2024). Estrés, dificultades de regulación emocional y adaptación escolar en adolescentes aspirantes a la educación superior en Ecuador. *Rehuso*, 9(1), 24-35. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5772>
- Jordan Muñíos, F. M. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 66-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335005>

- León, O. G., & Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación* (5ª ed.). McGraw Hill.
- Linehan, M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical behavioral therapy for pervasive emotional dysregulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 581-605). Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2020). *Building a Life Worth Living. A Memoir*. Random House.
- Markiewicz, K., & Stencel, M. (2023). Procrastination and Parenting Styles in Retrospective Evaluation of Adolescents. *The New Educational Review*, 73(3), 215-225. <https://doi.org/10.15804/tner.2023.73.3.16>
- Medrano, L., Muñoz-Navarro, R., & Cano-Vindel, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.001>
- Medrano, L., & Trógolo, M. (2016). Construct Validity of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Further Evidence Using Confirmatory Factor Analytic Approach. *Abnormal and Behavioural Psychology*, 117(2), 2-7. <https://doi.org/10.4172/2472-0496.1000117>
- Minzi, M. P., & Mesurado, B. (2022). The evaluation of parenting style from the perspective of parents: Argentine adaptation of Power's Parenting Styles Inventory. *Interdisciplinaria*, 39(1), 299-310. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.19>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Nakamura, S. (2023). Emotion regulation and emotion regulation strategies. En *Emotion regulation and strategy instruction in learning* (pp. 49-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42116-7_3
- Paredes-Rivera, A., Coria-Palomino, G. F., Marcos-Lescano, A. Y., & Sedano-Alejandro, S. (2021). La regulación emocional como categoría transdiagnóstica a través de los problemas clínicos:

- un estudio narrativo. *Interacciones*, e223. <https://doi.org/10.24016/2021.v7.223>
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115. <https://doi.org/10.1037/a0022658>
- Puddington, M. M., Duthu, F., & Gagliesi, P. (2017). Adaptación al español de la Escala de Ambiente Invalidante Infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 307-312. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2017.1029>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). San Diego: Elsevier Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Reeves, M., James, L. M., Pizzarello, S. M., & Taylor, J. E. (2010). Support for Linehan's biosocial theory from a nonclinical sample. *Journal of Personality Disorders*, 24(3), 312-326. <https://doi.org/10.1521/pedi.2010.24.3.312>
- Rojas-Torres, L., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., & Rojas-Rojas, G. (2022). Construcción y validación de la Escala de Afrontamiento de la Ansiedad durante los Exámenes. *Ansiedad y Estrés*, 28(2), 81-90. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a9>
- Sánchez-Rosas, J., & Bedis, J. (2015). Measuring strategies to cope with boredom in Spanish speaking population: A study with Argentinean university students. *Evaluar*, 15, 99-122. <https://doi.org/10.35670/16674545.v15.n1.14910>

- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). "I'll Worry About It Tomorrow" - Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and Stress: A Conceptual Review of Why Context Matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Sommantico, M., Postiglione, J., Fenizia, E., & Parrello, S. (2024). Procrastination, Perfectionism, Narcissistic Vulnerability, and Psychological Well-Being in Young Adults: An Italian Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1056. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081056>
- Steel, P. (2017). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stoewsand, C. R. (2021). *Comunicación Compasiva: Cómo remediar las relaciones difíciles*. Tres Olas Ediciones.
- Sturrock, B., & Mellor, D. (2013). Perceived emotional invalidation and borderline personality disorder features: A test of theory. *Personality and Mental Health*, 8(2), 128-142. <https://doi.org/10.1002/pmh.1249>
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), pp. 171-186. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.12.1.1119>
- Weston, R., & Gore, P. A., (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>

- Woo, V. M.-W., & Yeo, K. J. (2019) The Relationship between Parenting Styles and Procrastination Behaviours: A Systematic Review. *Assia Proceedings of Social Sciences*, 3(1), 6-9. <https://readersinsight.net/APSS/article/view/472>
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting Styles and Academic Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>

Recibido: 17/06/2025

Revisado: 01/12/2025

Aceptado: 04/04/2026