

Procrastinación académica y su asociación con el rendimiento percibido y objetivo en estudiantes de medicina

Academic procrastination and its association with perceived and objective performance among medical students

Kevin Andrés Ayala-Amaguaya^{1*}

Andrea Estefanía Buenaño-Duque²

*Correspondencia: ma.kevinaaa12@uniandes.edu.ec

Recibido: 12/11/2025 | Aceptado: 27/12/2025 | Publicado: 05/01/2026

RESUMEN

Introducción: La procrastinación académica es un fenómeno extendido en la educación superior, y su relación con el rendimiento resulta particularmente crítica en la formación médica, donde el volumen de contenidos y las exigencias clínicas tempranas dejan poco margen para el retraso. **Objetivo:** Analizar la procrastinación académica y su asociación con el rendimiento académico percibido y objetivo en estudiantes de medicina de una universidad pública ecuatoriana durante el año 2025. **Metodología:** Estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Se aplicó el Cuestionario de Rendimiento Académico (APQ, 18 ítems, Likert 1-5) a 244 estudiantes, seleccionados mediante muestreo estratificado por semestre, de segundo a décimo. La confiabilidad del instrumento fue excelente ($\alpha=0,935$). Se emplearon estadísticos descriptivos, prueba de Kolmogorov-Smirnov, correlación de Spearman, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney y Chi-cuadrado. **Resultados:** El 58,6 % de la muestra fue femenina, con edad media de 21,6 años ($DE=2,49$). El 38,9 % presentó rendimiento percibido moderado-alto, y el promedio académico objetivo fue de 7,84/10 ($DE=0,75$), con el 45,1 % en la categoría "bueno" (7,00-7,99). La correlación entre el puntaje APQ y el promedio fue positiva y significativa ($\rho=0,532$; $p<0,001$); el inicio puntual de tareas correlacionó con el promedio en $\rho=0,399$ ($p<0,001$). La autopercepción del rendimiento se asoció con las materias reprobadas ($\chi^2=27,13$; $p=0,001$). **Conclusiones:** Existe una asociación positiva y significativa entre el rendimiento percibido y el promedio académico u objetivo, mediada por conductas de procrastinación. Los hallazgos respaldan intervenciones institucionales centradas en autorregulación y gestión del tiempo en carreras de alta exigencia académica.

Palabras clave: Procrastinación Académica; Rendimiento Percibido; Rendimiento Objetivo; Estudiantes de Medicina; Autorregulación; APQ

ABSTRACT

Introduction: Academic procrastination is a widespread phenomenon in higher education, and its relationship with performance is particularly critical in medical training, where the volume of content and early clinical demands leave little room for delay. **Objective:** To analyse academic procrastination and its association with perceived and objective academic performance among medical students at a public university in Ecuador during 2025. **Methodology:** Quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational study. The Academic Performance Questionnaire (APQ, 18 items, Likert 1-5) was applied to 244 students, selected through stratified sampling by semester, from second to tenth. Instrument reliability was excellent ($\alpha=0.935$). Descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov testing, Spearman correlation, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney, and Chi-square tests were used. Results: 58.6% of the sample was female, with a mean age of 21.6 years ($SD=2.49$). 38.9% showed moderate-high perceived performance, and the objective academic average was 7.84/10 ($SD=0.75$), with 45.1% in the "good" category (7.00-7.99). The correlation between the APQ score and the average was positive and significant ($\rho=0.532$; $p<0.001$); timely task initiation correlated with the average at $\rho=0.399$ ($p<0.001$). Perceived performance was associated with failed courses ($\chi^2=27.13$; $p=0.001$). **Conclusions:** There is a significant positive association between perceived performance and academic average or target, mediated by procrastination behaviours. The findings support institutional interventions focused on self-regulation and time management in degree programmes with high academic demands.

Keywords: Academic Procrastination; Perceived Performance; Objective Performance; Medical Students; Self-Regulation; APQ.

¹ Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes). Facultad de Ciencias Médicas - Medicina. E-mail: ma.kevinaaa12@uniandes.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5265-6832>

² Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes). Facultad de Ciencias Médicas - Medicina. E-mail: ma.andreaebd71@uniandes.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7106-6793>

1. INTRODUCCIÓN

Postergar o Dejar para mañana lo que puede hacerse hoy, es una situación que casi todos los estudiantes universitarios conocen esa sensación, pero no todos la experimentan de la misma forma ni con las mismas consecuencias. La procrastinación académica, definida como el aplazamiento intencional y recurrente de tareas con plena conciencia de sus efectos negativos, afecta a entre el 50 % y el 95 % de los estudiantes universitarios a nivel global, y su impacto sobre el rendimiento, el bienestar mental y la permanencia en los estudios está ampliamente documentado (Pandey, 2025; Johansson et al., 2023).

Lo que hace especialmente complejo este fenómeno es que no se trata de pereza ni de falta de inteligencia. Tiene que ver con la autorregulación emocional, con la forma en que cada persona enfrenta las demandas académicas cuando estas generan ansiedad, aburrimiento o sensación de incompetencia. De hecho, estudiantes con alta motivación también procrastinan, particularmente cuando perciben las tareas como difíciles o cuando la carga horaria supera su capacidad organizativa (Faure-Carvallo et al., 2025; Rozental et al., 2022).

En Latinoamérica, el problema es particularmente visible: en Colombia, entre el 70 % y el 95 % de los estudiantes universitarios reporta conductas de procrastinación, y tasas de deserción que rondan el 50 % (Caceres-Ravelo et al., 2024; Alvarado-Uribe et al., 2022). En Ecuador la situación no es distinta: estudios locales estiman que más del 80 % de los universitarios procrastinan, y la deserción universitaria nacional alcanza el 40 % (Villegas et al., 2023; Silva-Martínez et al., 2023). Los datos de la Universidad de Cuenca, en particular, muestran que el 84,6 % de sus estudiantes presenta niveles medios de procrastinación, lo que no es un dato menor en un país con sistemas de evaluación universitaria cada vez más exigentes (Reyes et al., 2024).

En el contexto de la formación médica agrava este panorama en donde los estudiantes deben procesar volúmenes enormes de información científica desde los primeros semestres, cumplir con exigencias prácticas tempranas y mantener niveles de desempeño sostenidos que, en muchos sistemas curriculares latinoamericanos, no admiten mucho margen de error. Cuando la procrastinación se instala en ese escenario, los efectos no se limitan al promedio semestral; sino que pueden comprometer la adquisición de competencias clínicas fundamentales (Hayat et al., 2020; Pereira et al., 2024; Huang et al., 2025).

La investigación parte de esa problemática donde se propone Analizar la procrastinación académica y su asociación con el rendimiento académico percibido y objetivo en estudiantes de medicina de una universidad pública ecuatoriana durante el periodo 2025, a partir de datos recolectados con el Cuestionario de Rendimiento Académico (APQ) y un conjunto de indicadores objetivos como el promedio académico (/10), asignaturas reprobadas y pérdida de semestre, así también factores sociodemográficos como: semestre cursado, asignaturas cursadas, horas de estudio semanales, residencia, actividad laboral, estado civil e hijos los cuales permitirán determinar en qué medida modulan la relación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico en esta población.

2. MARO TEORICO

2.1 Procrastinación académica: conceptualización y modelos explicativos

La procrastinación académica se define como la postergación voluntaria, recurrente e injustificada de tareas importantes como deberes, preparación para exámenes, presentación de proyectos entre otros, a pesar de ser consciente de las consecuencias negativas de ese retraso (Rozental et al., 2022). No es un fenómeno nuevo; investigadores como Busko (1998) ya la estudiaban hace décadas, pero su relevancia ha crecido con el aumento de las demandas académicas, la proliferación de distractores digitales y la mayor presión sobre el rendimiento universitario.

Desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, la procrastinación aparece cuando el estudiante no logra gestionar adecuadamente sus estados emocionales frente a tareas que percibe como amenazantes. Svarthdal et al. (2020) señalan que los entornos académicos con alta exigencia y baja autonomía percibida tienden a incrementar las conductas de evitación. El modelo de Araya-Castillo et al. (2023) añade otra variable: la procrastinación no es solo un déficit en la gestión del tiempo, sino también una respuesta a la discrepancia entre los objetivos académicos del estudiante y su autoeficacia percibida.

Hay cierta ironía en ello, tal como en casos que los estudiantes que más desean obtener buenos resultados a veces son los más propensos a procrastinar, porque la perfección que se exigen convierte cualquier tarea en algo potencialmente aterrador. Esto explica por qué intervenciones centradas exclusivamente en habilidades de organización temporal no siempre funcionan; el componente emocional es tan importante como el conductual (Hailikari et al., 2021; Faure-Carvalho et al., 2025).

2.2 Rendimiento académico: más allá de las calificaciones

El rendimiento académico es un constructo multifacético que incluye los promedios de calificación, pero también el grado de compromiso del estudiante con las tareas educativas, la calidad del trabajo producido, la participación en el aula y la capacidad de cumplir plazos (Faure-Carvalho et al., 2025). Esta distinción entre rendimiento objetivo y rendimiento percibido es relevante: un estudiante puede obtener calificaciones suficientes y, al mismo tiempo, percibir que su desempeño no refleja su potencial real. Esa discrepancia, en sí misma, puede ser un predictor de mayor procrastinación futura.

En el caso de los estudiantes de medicina, el rendimiento académico tiene una dimensión adicional: sus consecuencias no se limitan a la trayectoria educativa individual, sino que eventualmente se proyectan sobre la calidad del cuidado médico que brindarán. Por eso la literatura médica ha prestado atención particular a la relación entre procrastinación y aprendizaje en este grupo, con hallazgos consistentes en estudios iraníes, brasileños e indios (Hayat et al., 2020; Pereira et al., 2024; Ghasempour et al., 2024).

2.3 Evidencia empírica sobre la asociación entre ambas variables

Akpur (2020) revisó 47 estudios en un metaanálisis y encontró una correlación negativa significativa entre procrastinación y rendimiento académico ($r = -0,26$; $p < 0,001$), aunque con heterogeneidad considerable entre contextos. Gayary y Kalita (2025) reportaron resultados similares en estudiantes de posgrado en India, señalando que los ítems de organización del tiempo son los predictores más robustos del promedio académico. Tashman (2023) encontró que el retraso en el inicio de las tareas como el principal indicador de procrastinación y el cual explica una proporción significativa de la varianza en el promedio semestral.

Lo que emerge de la literatura es una imagen bastante consistente donde la procrastinación afecta el rendimiento principalmente a través de dos mecanismos. El primero es directo: tareas completadas a última hora resultan en trabajo de menor calidad y preparación insuficiente para evaluaciones. El segundo es indirecto: la acumulación de tareas pendientes genera estrés crónico, que deteriora la concentración y la memoria de trabajo (Johansson et al., 2023). En estudiantes de medicina, este segundo mecanismo puede ser especialmente problemático dado el volumen de contenidos que deben integrar simultáneamente (Huang et al., 2025).

3. METODOLOGIA

3.1 Diseño y enfoque

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal y con alcance correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Los datos se recolectaron durante el periodo académico 2025 en estudiantes

universitarios que se forman como médicos. El estudio siguió los principios éticos de la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y el Informe Belmont, con consentimiento informado de todos los participantes.

3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 244 estudiantes de medicina matriculados en el período analizado, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado por semestre, desde segundo hasta décimo semestre (Otzen y Manterola, 2017). Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado activamente en la carrera y aceptar participar de forma voluntaria. No se excluyó a ningún participante por datos perdidos, pues el instrumento fue completado en su totalidad por los 244 estudiantes (100 % de casos válidos).

3.3 Instrumento: Cuestionario APQ

Se aplicó el Cuestionario de Rendimiento Académico (APQ), adaptado del Academic Performance Questionnaire de Birchmeier et al. (Saginaw Valley State University) al contexto universitario ecuatoriano. El instrumento psicométrico consta de 18 ítems: 17 miden dimensiones del rendimiento académico percibido (preparación, atención, motivación, organización del tiempo, cumplimiento de plazos, hábitos de estudio) y 1 ítem evalúa el impacto percibido de la procrastinación (Ítem 18, puntuado de forma inversa). La escala es de tipo Likert de cinco puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5=Totalmente de acuerdo). La puntuación total oscila entre 18 y 90 puntos, con cuatro niveles de interpretación: bajo (18-36), moderado-bajo (37-54), moderado-alto (55-72) y alto (73-90). Adicionalmente se recogieron datos objetivos de rendimiento como el promedio académico (/10), las asignaturas reprobadas y perdidas de semestre y variables sociodemográficas como: sexo, edad, semestre cursado, asignaturas cursadas, horas de estudio semanales, residencia, actividad laboral, estado civil e hijos y autopercepción global del desempeño.

La confiabilidad interna del instrumento fue evaluada con el alfa de Cronbach. El valor obtenido fue $\alpha=0,935$, lo que indica consistencia interna excelente y respalda la solidez psicométrica del instrumento para esta población.

3.4 Análisis estadístico

El procesamiento se realizó en IBM SPSS Statistics v.28. Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones estándar, medianas, rangos). La prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) fue utilizada para evaluar la normalidad de las distribuciones. Dado que el promedio académico presentó distribución no normal ($D = 0,202$; $p < 0,001$), se emplearon pruebas no paramétricas para todos los análisis inferenciales. Se calculó la correlación de Spearman (ρ) para examinar la asociación entre el puntaje APQ y el promedio académico u objetivo, así como entre ítems específicos de procrastinación y el promedio. Se aplicó Kruskal-Wallis para comparar el promedio entre grupos de semestre, Mann-Whitney para comparar según actividad laboral, y Chi-cuadrado de Pearson para explorar la asociación entre autopercepción del rendimiento y asignaturas reprobadas. El nivel de significancia fue $\alpha = 0,05$ en todos los análisis.

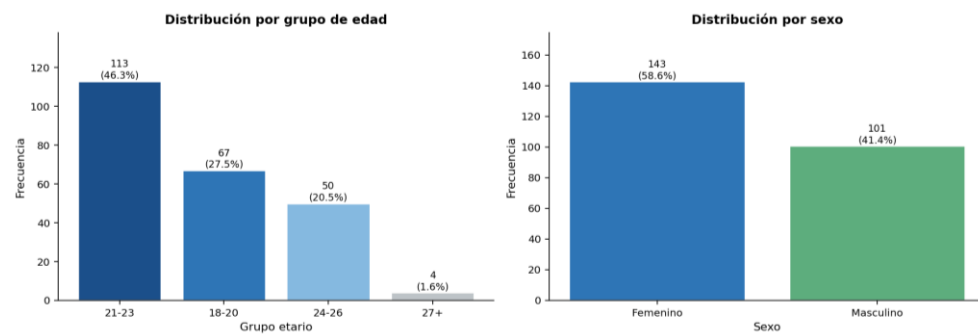
4. RESULTADOS

4.1 Características de la muestra

Los 244 participantes tenían una edad media de 21,6 años ($DE=2,49$; rango: 17-32). El grupo etario predominante fue de 21 a 23 años (46,3 %), seguido por el de 18 a 20 años (27,5 %). En cuanto al sexo, el 58,6 % se identificó como mujer y el 41,4 % como hombre. La mayor parte de los estudiantes era soltera (97,2 %), residía en la ciudad donde estudia (93,4 %) y no realizaba actividad laboral remunerada (96,5 %). Solo el 4,1 % tenía hijos. Estas características son coherentes con el perfil típico del estudiante

de medicina de pregrado en Ecuador y sugieren que la procrastinación observada no obedece principalmente a cargas externas sino a factores internos de autorregulación. La Figura 1 resume la distribución por edad y sexo.

Figura 1
Distribución sociodemográfica de la muestra: grupos de edad y sexo (n=244).



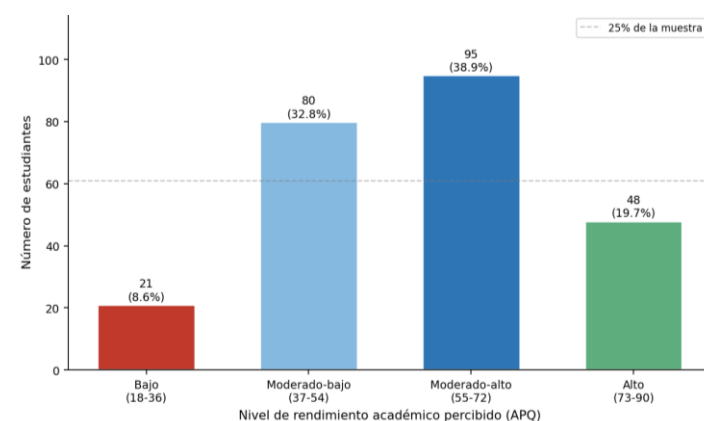
Nota. Características sociodemográficas de la muestra.

La distribución por semestre fue relativamente equitativa, con representación de todos los ciclos de estudio. El ciclo avanzado corresponde a los semestres (8°-10°), donde se concentró al 32,4 % de la muestra, el ciclo inicial (2°-4°) al 41,8 % y el ciclo medio (5°-7°) al 25,8 %. No se ha involucrado a estudiantes de practicas preprofesionales debido a que su actividad de formación es principalmente practica en las unidades de atención de salud.

4.2 Rendimiento académico percibido: distribución del puntaje APQ

El puntaje APQ presentó una media de 60,19 puntos (DE = 15,30; rango: 22-90). La Figura 2 muestra la distribución por categorías: el 38,9 % de los estudiantes se ubicó en el nivel moderado-alto (55-72 puntos) y el 19,7 % en el nivel alto (73-90 puntos). En el extremo opuesto, el 8,6 % presentó rendimiento percibido bajo (18-36 puntos) y el 32,8 % moderado-bajo (37-54 puntos).

Figura 2
Distribución del rendimiento académico percibido según categorías APQ (n=244).



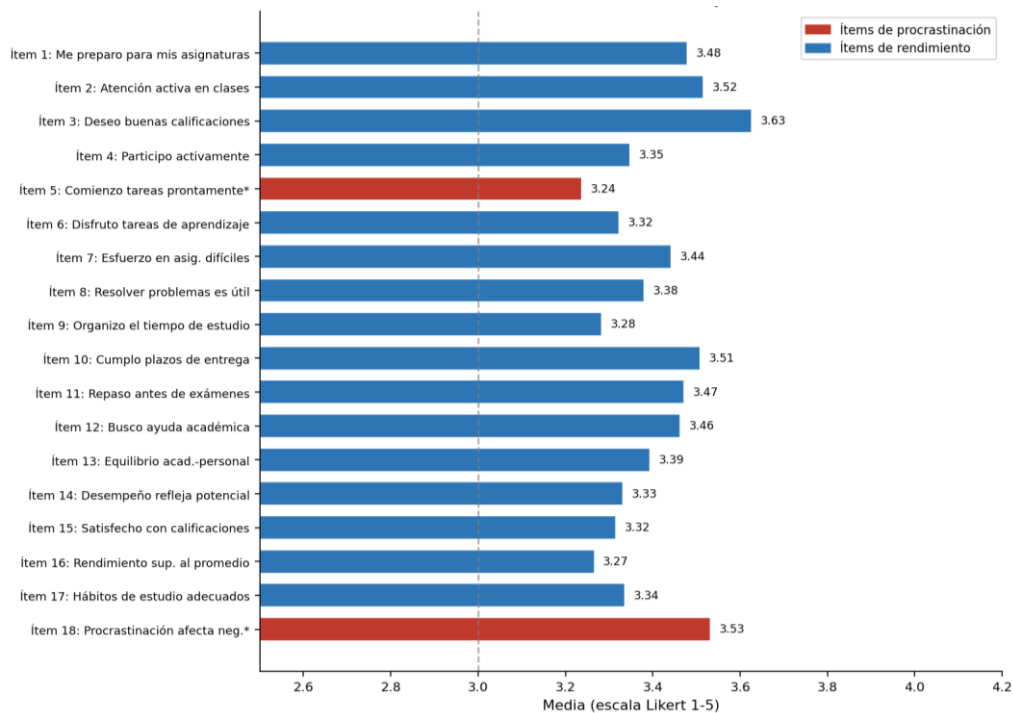
4.3 Perfil de los ítems APQ

La Figura 3 muestra las medias de los 18 ítems del cuestionario, ordenadas descendentemente. El ítem con media más alta fue la motivación por obtener buenas calificaciones (Ítem 3: M=3,63), seguido por la atención activa en clases (Ítem 2: M=3,52) y el cumplimiento de plazos (Ítem 10: M=3,51). En contraste,

los ítems de menor puntuación fueron precisamente los más relacionados con la procrastinación y la organización: el inicio puntual de tareas (Ítem 5: $M=3,24$), la organización del tiempo (Ítem 9: $M=3,28$) y la autopercepción de rendimiento superior al promedio (Ítem 16: $M=3,27$). Esta brecha entre intención (querer obtener buenas notas) y comportamiento (comenzar las tareas a tiempo, organizar el tiempo efectivamente) es uno de los hallazgos más reveladores del estudio y confirma el patrón descrito en la teoría del aprendizaje autorregulado.

Figura 3

Medias de los 18 ítems del APQ (escala Likert 1-5). Ítems en rojo: indicadores de procrastinación ($n=244$).



La Tabla 1 detalla las estadísticas descriptivas del puntaje APQ, así como el promedio académico, asignaturas cursadas y horas de estudio.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos: puntuación APQ y promedio académico ($n=244$)

Variable	n	Media	DE	Mín.	Máx.	Mediana
Puntaje APQ total/global	244	60,19	15,30	22	90	61,0
Promedio académico (/10)	244	7,84	0,78	7,0	10,0	8,0
Asignaturas cursadas actualmente	244	38	15,9	6	70	39
Horas estudio/semana (media est.)	244	10.60	1,80	5	14	10

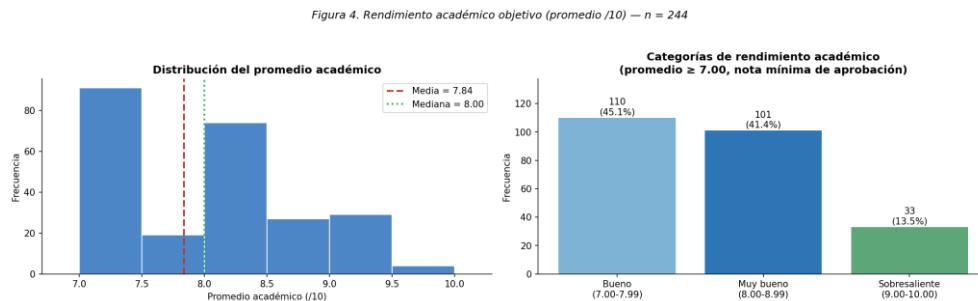
4.4 Promedio académico u objetivo

El promedio académico presentó una media de 7,84/10 ($DE = 0,78$; mediana = 8,00). La distribución fue asimétrica negativa: el 45,1 % de los estudiantes se ubicó en la categoría "bueno" (7,00 - 7,99), y el 41,4 % en "muy bueno" (8,00- 8,99). Solo el 13,5 % alcanzó la categoría "sobresaliente" (9,00- 10,00). En cuanto a asignaturas reprobadas, el 72,5 % no había reprobado ninguna, mientras que el 20,1 % reportó 1-2 asignaturas reprobadas y el 7,3 % tres o más. El 23,4 % había perdido al menos un semestre, denominado a estudiantes que no aprobaron al menos el 60 % de las asignaturas del ciclo académico y no tenían la posibilidad de tomar asignaturas de avance del semestre siguiente. Respecto a las horas de estudio, el 34,8 % estudiaba entre 5 y 8 horas semanales fuera de clases, el 23,8 % entre 9 y 12 horas, el

23,4 % menos de 5 horas y el 18,0 % más de 12 horas. La Figura 4 presenta la distribución del promedio académico y las categorías del promedio académico.

Figura 4

Distribución del promedio académico (/10) e histograma de frecuencias (n=244).



Fuente: Reglamento de Régimen Académico de la IES

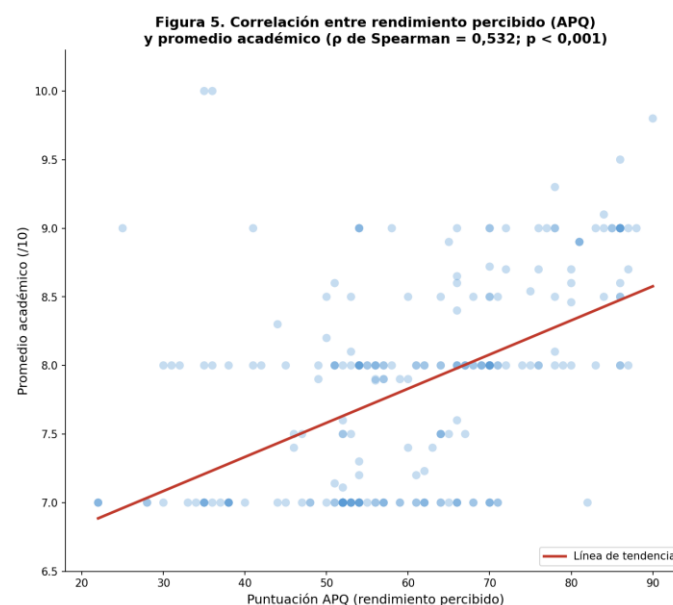
4.5 Análisis inferencial

La prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó la distribución normal del puntaje APQ ($D = 0,081$; $p = 0,075$) pero rechazó la normalidad del promedio académico ($D = 0,202$; $p < 0,001$), justificando el uso de pruebas no paramétricas.

La correlación de Spearman entre el puntaje APQ total y el promedio académico fue positiva, moderada y altamente significativa ($\rho = 0,532$; $p < 0,001$), indicando que los estudiantes con mayor rendimiento académico percibido (APQ) obtienen, en promedio, calificaciones más altas. Esta asociación se visualiza en el diagrama de dispersión de la Figura 5. A nivel de ítems específicos, el inicio puntual de tareas fue el indicador central de procrastinación quien correlacionó con el promedio en $\rho = 0,399$ ($p < 0,001$), confirmando que los estudiantes que postergan el inicio de sus actividades académicas obtienen promedios significativamente más bajos.

Figura 5

Diagrama de dispersión: Puntuación APQ vs. Promedio académico ($\rho=0,532$; $p<0,001$; $n=244$).



La Tabla 2 resume los resultados del análisis inferencial completo, iniciando con la prueba de Kruskal-Wallis cuyo resultado no detectó diferencias estadísticamente significativas en el promedio académico entre los tres ciclos de estudio ($H=4,05$; $p=0,132$), lo que sugiere que el nivel de avance en la carrera no modifica sustancialmente el rendimiento académico. La prueba de Mann-Whitney tampoco halló diferencias significativas en el promedio entre estudiantes que trabajan y los que no trabajan ($U=3477$; $p=0,991$), con medias prácticamente idénticas (7,83 vs. 7,84) resultado que puede a ver sido influenciado dado el 96,5 % de estudiantes de medicina no realiza actividad laboral remunerada. La asociación más fuerte del análisis de contingencia se dio entre la autopercepción del rendimiento y las asignaturas reprobadas ($\chi^2 = 27,13$; $gl = 9$; $p = 0,001$): los estudiantes que se percibían con rendimiento "excelente" no habían reprobado ninguna materia en el 100 % de los casos, mientras que entre quienes se autocalificaban "regular", el 36,9 % tenía una o más asignaturas reprobadas.

Tabla 2

Resumen de análisis inferenciales: pruebas estadísticas y significancia (n=244)

Análisis	Variables	Estadístico	gl/n	p-valor	Resultado
Spearman	APQ vs. Promedio	$\rho=0,532$	244	<0,001	Significativo
Spearman	Ítem5 vs. Promedio	$\rho=0,399$	244	<0,001	Significativo
Kruskal-Wallis	Promedio por ciclos de estudio	$H=4,05$	2	0,132	No significativo
Mann-Whitney	Promedio: trabaja vs. no trabaja	$U=3,531$	—	0,893	No significativo
Chi-cuadrado	Autopercepción vs. Asig. reprobadas	$\chi^2=27,13$	9	0,001	Significativo

Nota. gl = grados de libertad. Nivel de significancia: $\alpha=0,05$. Ítem 5 = "Comienzo los trabajos tan pronto como son asignados."

5. DISCUSIÓN

Los resultados confirman la hipótesis central del estudio: existe una asociación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre el rendimiento académico percibido (APQ) y el promedio académico en estudiantes de medicina ($\rho = 0,532$; $p < 0,001$). El hecho de que el ítem de inicio puntual de tareas es el indicador más directo de procrastinación ya que tiene una correlación de $\rho=0,399$ con el promedio lo cual no es sorprendente, pero sí es relevante, lo que confirma que el componente temporal de la procrastinación no es un simple hábito inocuo, sino que tiene consecuencias medibles en las calificaciones. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Hayat et al. (2020) y Pereira et al. (2024) en estudiantes de medicina de Irán y Brasil, respectivamente, y con el metaanálisis de Akpur (2020), que encontró una correlación negativa de $r= -0,26$ entre procrastinación y rendimiento en una revisión de 47 estudios.

La brecha entre motivación e implementación que revelan los ítems del APQ merece atención específica. Los estudiantes reportan un deseo genuino de obtener buenas calificaciones (Ítem 3: $M=3,63$), pero simultáneamente muestran las puntuaciones más bajas en inicio oportuno de tareas (Ítem 5: $M=3,24$) y organización del tiempo (Ítem 9: $M=3,28$). Esta disociación observada no constituye un artefacto metodológico, sino que confirma el patrón predicho por la teoría del aprendizaje autorregulado, en el que la presencia de motivación sin capacidades metacognitivas suficientes impide su conversión en conducta (Rozenal et al., 2022; Svartdal et al., 2020). Querer aprobar y saber organizar el tiempo para lograrlo no son lo mismo, y la carrera de medicina, con su volumen de información y evaluaciones frecuentes, amplifica esa diferencia.

Algunos hallazgos del estudio son más contraintuitivos, como que no se hayan encontrado diferencias significativas en el promedio entre los distintos ciclos académicos ($H=4,05$; $p=0,132$) sugiere que la

procrastinación y sus efectos no se incrementan linealmente con el avance en la carrera. Una explicación posible es que los estudiantes de semestres avanzados han desarrollado estrategias adaptativas no necesariamente óptimas, pero funcionales que han permitido mantener un promedio razonablemente estable. Otra posibilidad es que los que procrastinaban más intensamente ya abandonaron la carrera en los primeros años, dejando en la muestra una selección de estudiantes con mayor resiliencia académica.

La ausencia de diferencias entre estudiantes que trabajan y los que no trabajan ($U=3531$; $p=0,893$) también merece reflexión. Con solo el 3,5 % de la muestra empleado, la submuestra laboral es relativamente pequeña para detectar diferencias si las hubiera. Pero hay otra lectura posible: la gestión del tiempo en estudiantes que trabajan puede forzar una organización que, paradójicamente, los protege de la procrastinación. Este tipo de relación no lineal ha sido documentada en otras investigaciones latinoamericanas (Heredia y Carcausto-Calla, 2024).

Lo que sí resulta claro es que la autopercepción del rendimiento está estructuralmente asociada con los resultados objetivos. La tabla de contingencia entre autopercepción y asignaturas reprobadas ($\chi^2=27,13$; $p=0,001$) muestra que ningún estudiante que se percibía con rendimiento excelente había reprobado asignaturas, mientras que entre los que se autocalificaban "regular", más de un tercio tenía reprobaciones. La coherencia entre percepción y realidad académica en esta muestra es, en cierta medida, tranquilizadora: los estudiantes no están sistemáticamente distorsionando su autoevaluación, aunque eso también significa que quienes se perciben mal están efectivamente en situación de riesgo académico.

Las limitaciones del estudio son reconocibles. El diseño transversal impide establecer relaciones causales, y la muestra proviene de una sola institución y carrera, lo que limita la generalización. El uso de un instrumento de rendimiento percibido en lugar de datos administrativos certificados introduce varianza subjetiva, aunque la confiabilidad excelente del APQ ($\alpha=0,935$) mitiga en parte ese problema. Futuras investigaciones deberían incorporar medidas psicológicas complementarias como ansiedad académica, autoeficacia y uso de tecnología distractora, y diseños longitudinales que permitan rastrear la evolución de la procrastinación a lo largo de los semestres.

6. CONCLUSIONES

La procrastinación académica, medida a través de indicadores comportamentales en el APQ, muestra una asociación positiva y significativa con el rendimiento académico percibido en estudiantes de medicina. La correlación de $\rho=0,532$ entre el puntaje APQ y el promedio académico u objetivo, junto con la correlación de $\rho=0,399$ entre el inicio oportuno de tareas y el promedio, dan sustento empírico a lo que la literatura lleva años señalando, el postergar tiene costos académicos concretos, no solo teóricos.

La brecha entre la alta motivación declarada por los estudiantes y sus hábitos reales de organización y puntualidad es el hallazgo más práctico del estudio. No basta con querer obtener buenas calificaciones; hace falta saber cómo organizar el tiempo para lograrlo. Y eso, en una carrera con la densidad académica de medicina, requiere habilidades específicas que los estudiantes no siempre traen del bachillerato.

La confiabilidad excelente del instrumento aplicado ($\alpha=0,935$) valida su uso en futuras investigaciones en contextos similares. El hecho de que el 32,8 % de la muestra tenga rendimiento percibido moderado-bajo y el 23,4 % haya perdido al menos un semestre confirma que esta no es una población sin problemas académicos: hay un grupo significativo que enfrenta dificultades reales y que podría beneficiarse de intervenciones específicas.

Se recomienda que las autoridades académicas implementen, al menos en los primeros semestres, programas de desarrollo de habilidades de autorregulación y gestión del tiempo. No talleres de una tarde, sino procesos sistemáticos con seguimiento. La consejería psicológica preventiva, articulada con el cuerpo docente, podría identificar tempranamente a los estudiantes con mayor riesgo de procrastinación crónica antes de que esa conducta se traduzca en reprobaciones o semestres perdidos. Finalmente, estudios longitudinales en esta misma población permitirán determinar si las intervenciones tienen efecto real y en qué momentos de la trayectoria académica son más necesarias.

Declaraciones

Financiación: El autor declara que no existió financiación para el desarrollo de la investigación.

Declaración de conflicto de interés: El autor no tiene ningún conflicto de interés relacionado con la investigación, los resultados o la publicación de este artículo.

Contribución de los autores: Todos los autores participaron en la conceptualización, recolección de datos, análisis estadístico, redacción y revisión del manuscrito. Todos aprobaron la versión final.

Aspectos éticos: Todos los participantes firmaron consentimiento informado. Los datos se utilizaron exclusivamente para fines académicos, garantizando el anonimato mediante el uso de códigos de identificación.

Referencias

- Ahmed, I., Bernhardt, G., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal*. https://doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23
- Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Alvarado-Uribe, J., Mejía-Almada, P., Herrera, A., Molontay, R., Hilliger, I., Hegde, V., Gallegos, J., Díaz, R., & Ceballos, H. (2022). Student dataset from Tecnológico de Monterrey in Mexico to predict dropout in higher education. *Data*, 7(9), 119. <https://doi.org/10.3390/data7090119>
- Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Jara, V., Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in university students: A proposal of a theoretical model. *Behavioral Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J., García-González, A., & Ramírez-Montoya, M. (2020). Mexican and Spanish university students' internet addiction and academic procrastination: Correlation and potential factors. *PLoS ONE*, 15, e0233655. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233655>
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model [Tesis de maestría, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Caceres-Ravelo, K., Huanqui-Aliaga, K., Adriano-Rengifo, C., Sairitupa-Sanchez, L., & Morales-García, W. (2024). Factorial validation and invariance of the academic procrastination scale in Colombian students. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02310-7>
- Cutipa-Flores, T., Fabian-Osorio, L., Navarro-Cárdenas, M., & Abanto-Ramírez, C. (2025). Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1533810>
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Faure-Carvalho, A., Nieto-Fernández, S., Calderon, C., & Gustems, J. (2025). Relationship between procrastination, time management, personality, and psychological distress in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 49, 417-429. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2025.2459852>
- Gayary, M., & Kalita, S. (2025). Relationship between academic procrastination and academic achievement of postgraduate students. *Journal of Education and Health Promotion*, 14, 1-8. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_435_24

- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, 24, 589-606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>
- Hayat, A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7), e96049. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Heredia, R., & Carcausto-Calla, W. (2024). Factors associated with student dropout in Latin American universities: Scoping review. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0026>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Huang, S., Li, Z., Li, J., & Ding, X. (2025). A network analysis of academic procrastination, psychological and environmental factors among medical students. *BMC Psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02916-5>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Cote, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Kocsis, A., & Molnar, G. (2024). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education*, 51(3), 414-432. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pandey, P. (2025). Impact of procrastination on students' anxiety and depression. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.41395>
- Pereira, M. M., Kubrusly, M., Macedo dos Santos, A. B. T., Oliveira, M. N., Coimbra, L. O., & Rocha, H. A. L. (2024). Association between procrastination and learning strategies in medical students in a hybrid problem-based and lecture-based learning curriculum. *BMC Medical Education*, 24(1), 1298. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-01298>
- Rahimi, S., & Hall, N. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, 46(4), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09563-9>
- Reyes Trelles, X. F., Alvarado Cevallos, P. I., Calle Torres, K. P., & Galarza Parra, J. N. (2024). Academic procrastination in Ecuadorian university students: An explanatory model based on academic motivation. *Heliyon*, 10(24), e40787. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40787>
- Rozental, A., Forsstrom, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. (2022). Procrastination among university students: Differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in Psychology*, 13, 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Silva-Martinez, G., Iglesias-Martinez, M., & Lozano-Cabezas, I. (2023). A qualitative study on barriers in learning opportunities in Ecuadorian higher education. *Societies*, 13(3), 56. <https://doi.org/10.3390/soc13030056>
- Simbana-Farinango, L., Figueroa-Cepeda, H., & Caizatoa-Flores, M. (2021). Incidencia de la procrastinacion en el rendimiento académico de la asignatura de química. *Cátedra*, 7(1). <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5437>
- Svartdal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>

- Tashman, G. (2023). The association between academic procrastination and academic achievement among university students. *Humanitarian and Natural Sciences Journal*. <https://doi.org/10.53796/hnsj4415>
- Villegas, K., Masabanda, V., Redroban, J., & Ocana, M. (2023). Relationship between procrastination, academic performance, and mental health in university students at Uniandes in Ecuador. *Salud, Ciencia y Tecnología — Serie de Conferencias*. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023608>
- WMA [World Medical Association]. (2013). Declaracion de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Zartaloudi, A., Christopoulos, D., Abdullayeva, G., Abdullaeva, M., Alaya, B., Ouali, U., Youssef, S., Aissa, A., & Nacef, F. (2021). Academic procrastination in university students: Associated factors and impact on academic performance. *European Psychiatry*, 64, S759-S760. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.2013>