



The relationship between teaching style and its impact on procrastination and academic satisfaction in engineering students

Relación entre el estilo de enseñanza del docente y su impacto en la procrastinación y la satisfacción académica de los estudiantes de ingeniería.

Para citar este trabajo:

Barzola Jaya, D. W. (2024). Relación entre el estilo de enseñanza del docente y su impacto en la procrastinación y la satisfacción académica de los estudiantes de ingeniería. *Multidisciplinary Journal Star of Sciences*, 1(2), 1-12. https://estrellaediciones.com/index.php/Star_of_Sciences/article/view/34

Autores:

Daniel Washington Barzola Jaya, MSc, Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador, danielbarzola1183@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8495-6146>



Resumen

El estilo de enseñanza del docente en el aula universitaria es un factor clave en la formación profesional de los estudiantes de ingeniería, ya que puede influir en su desarrollo emocional, psicológico y académico. Esta investigación, de enfoque cuantitativo, correlacional y no experimental transversal, analizó la relación entre los estilos de enseñanza, la procrastinación y la satisfacción académica en 287 estudiantes de ingeniería en Lima, Perú. Los resultados mostraron que todos los estilos de enseñanza se relacionan negativamente con la procrastinación, destacando el estilo abierto ($r=-0.23$, $p<0.01$), mientras que la autorregulación académica presentó una correlación positiva con todos los estilos, especialmente el abierto ($r=0.30$, $p<0.001$) y el funcional ($r=0.36$, $p<0.01$). Asimismo, la satisfacción académica se asoció positivamente con todos los estilos, con mayor fuerza en el estilo abierto ($r=0.49$, $p<0.001$), mientras que la procrastinación mostró una relación negativa con la satisfacción académica. Estos hallazgos permiten comprender mejor la dinámica educativa en ingeniería, resaltando la importancia de los estilos de enseñanza en la reducción de la procrastinación y el incremento de la satisfacción académica.

Palabras clave: postergación académica; bienestar estudiantil; autorregulación del aprendizaje; formación en ingeniería.

Abstract

The teaching style of university lecturers is a key factor in the professional development of engineering students, as it can influence their emotional, psychological, and academic growth. This research, which adopted a quantitative, correlational, and non-experimental cross-sectional approach, analysed the relationship between teaching styles, procrastination, and academic satisfaction among 287 engineering students in Lima, Peru. The results indicated that all teaching styles were negatively associated with procrastination, with the open style standing out ($r = -0.23$, $p < 0.01$), while academic self-regulation showed a positive correlation with all styles, particularly the open style ($r = 0.30$, $p < 0.001$) and the functional style ($r = 0.36$, $p < 0.01$). Moreover, academic satisfaction was positively associated with all styles, most strongly with the open style ($r = 0.49$, $p < 0.001$), while procrastination exhibited a negative relationship with academic satisfaction. These findings provide a better understanding of the educational dynamics in engineering, highlighting the importance of teaching styles in reducing procrastination and enhancing academic satisfaction.

Keywords: academic procrastination; student well-being; self-regulation of learning; engineering education.

1. Introducción

El confinamiento social durante los dos años de pandemia obligó a los docentes universitarios a desarrollar diversas competencias, con un énfasis particular en las habilidades digitales para la implementación de clases virtuales, tanto síncronas como asíncronas Huerta et al. 2022. Según Posso (2022), este periodo fortaleció en los profesores una nueva perspectiva de la educación, fomentó su flexibilidad y potenció sus habilidades blandas. Además de la formación y capacitaciones recibidas, este contexto histórico pudo haber contribuido al fortalecimiento de su rol social y emocional Ortega et al. (2022). La crisis evidenció que la capacidad de adaptación a los cambios es un reflejo del nivel de formación y dominio de las competencias docentes esenciales para la enseñanza Chipana (2022). Sin embargo, no todos los profesores experimentaron mejoras en su desempeño profesional.



Según Contreras et al. (2022), el retorno a la presencialidad y la adaptación a la nueva normalidad representaron un proceso desafiante para todos los actores educativos, situándolos en una transición inédita entre la pandemia y la postpandemia. Cada individuo vivió y reinterpretó esta experiencia desde su perspectiva personal, construyendo su propia narrativa Alba (2022). Gherheş et al. (2021) identificaron que, durante la pandemia, muchos estudiantes manifestaron una preferencia por regresar a la enseñanza presencial, especialmente aquellos cuya única experiencia académica había sido en modalidad virtual. Asimismo, Aguilar et al. (2023) señalaron que asignaturas vinculadas a la programación y las matemáticas presentaron mayores dificultades, atribuibles más a la metodología docente que a la complejidad del contenido. Aunque la pandemia propició la creación de abundante material didáctico digital diseñada para entornos virtuales, también dejó aprendizajes pedagógicos que requieren un análisis crítico, evitando su aplicación automática sin una adecuada reflexión.

La planificación y secuenciación de una sesión de clase pueden generar tanto aciertos como desafíos desde una perspectiva pedagógica. No obstante, es innegable que el estilo de enseñanza del docente desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Aguirre et al. (2021) identificaron que los estilos funcional, abierto, estructurado y formal predominan en una población universitaria nicaragüense, destacando que el estilo funcional se asocia significativamente con un enfoque pragmático de aprendizaje. Asimismo, Bernstein (2021) señala que la actitud y desempeño del docente pueden influir tanto positiva como negativamente en el comportamiento estudiantil, dependiendo del contexto del aula. En algunos casos, un estilo de enseñanza autoritario puede ajustarse a las características institucionales y socioemocionales de los estudiantes. Desde otra perspectiva, Heydarnejad et al. (2022) afirman que la autorregulación del docente es un factor clave en la generación de emociones positivas y en la aplicación de estilos de enseñanza centrados en el estudiante, como el facilitador y el delegador.

Además del estilo docente, el desarrollo académico de los estudiantes se ve influenciado por el diseño curricular, el uso de herramientas digitales, la motivación y las metodologías pedagógicas empleadas Gamage et al. (2023). En este sentido, Languita et al. (2023) recomiendan que los docentes adopten enfoques constructivistas y transformadores, promoviendo la autorrealización de los estudiantes. Opoku et al. (2023) refuerzan esta idea al señalar que los universitarios prefieren métodos de enseñanza colaborativos sobre enfoques tradicionales basados en lectura y exposición magistral. Esto sugiere que las valoraciones estudiantiles sobre la calidad del servicio educativo están estrechamente relacionadas con la dinámica del aula, la metodología del docente y la estructura de la clase Abbas et al. (2022)

Hidalgo-Fuentes et al. (2021) señalan que la procrastinación académica está inversamente relacionada con variables como el rendimiento, lo que sugiere que postergar actividades impacta negativamente en el desempeño estudiantil. De manera similar, un estudio realizado en Alemania por Scheunemann et al. (2021) encontró que la procrastinación también se asocia negativamente con la satisfacción académica. Mol et al. (2023) identifican que esta conducta tiene una relación inversa con el estilo racional en la toma de decisiones, lo que implica que los estudiantes que procrastinan con frecuencia no fundamentan sus elecciones en criterios lógicos, evitan explorar alternativas y tienen dificultades para establecer prioridades. En la misma línea, la procrastinación está positivamente vinculada con un estilo evitativo, reflejando actitudes como el rechazo a asumir responsabilidades y la dificultad para tomar decisiones. Bavo'ar et al (2015) advierten que este comportamiento puede estar relacionado con síntomas de estrés, depresión y una disminución en el bienestar subjetivo.

Por otro lado, De Paola et al. (2023) reportaron que la educación en línea contribuyó a la reducción del rendimiento académico y a un incremento del 18 % en la procrastinación estudiantil. De



manera concordante, Humaid et al. (2023) evidenciaron que la procrastinación académica ha ido en aumento entre universitarios de Sultanía de Omán, sin diferencias significativas según sexo o año de estudio. Sepiadou et al. (2022) sugieren que las tareas altamente desafiantes pueden intensificar la procrastinación en estudiantes que perciben una discrepancia entre sus estándares personales y sus logros académicos, lo que refuerza la idea de que esta conducta podría ser interpretada como una forma de resistencia a las exigencias académicas (Shin y Grant, 2021). Además, Zi-Jiao Wang et al. (2023) encontraron que un ambiente de aprendizaje positivo disminuye la tendencia a procrastinar, mientras que Oram et al. (2022) recomiendan que las instituciones de educación superior atiendan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes para fortalecer su motivación académica y reducir la postergación de tareas.

López et al. (2021) destacan que el apoyo social percibido por los estudiantes desempeña un papel crucial en su proceso de adaptación a la vida universitaria, siendo el respaldo de los profesores un factor clave para mitigar la procrastinación académica (Yang et al., 2023). Este apoyo se manifiesta a través de estrategias de enseñanza efectivas y una retroalimentación positiva, lo que contribuye a que los estudiantes se sientan valorados y respetados, generando un impacto favorable en su bienestar psicológico, social y físico Junhui et al. (2023). En este sentido, Zheng et al. (2023) sostienen que los estudiantes que experimentan un ambiente de apoyo docente tienen mayores probabilidades de alcanzar el éxito académico y reducir la tendencia a postergar sus responsabilidades. Asimismo, la percepción de respaldo puede potenciar sus emociones positivas y promover su participación activa en el ámbito académico y social Tice et al. (1997). De manera complementaria, Bäumle (2023) identificaron que la satisfacción académica, tanto en el ámbito personal como en el curso, se relaciona negativamente con las conductas de procrastinación, reforzando la importancia del acompañamiento docente.

En concordancia con lo anterior, la satisfacción académica de los estudiantes está estrechamente vinculada al desempeño de los profesores, en particular a su capacidad para generar confianza y brindar atención adecuada en el aula Suryanto (2023). Un manejo pedagógico eficiente, según Fernández-García et al. (2021), favorece el compromiso estudiantil y fomenta el cumplimiento de tareas y objetivos académicos. La interacción entre el estudiante, el profesor y el contenido de aprendizaje está influenciada por factores emocionales como el disfrute o el aburrimiento, los cuales pueden incidir en la percepción general de la experiencia universitaria. En esta línea, Soesmanto et al. (2023) sostienen que, independientemente de la modalidad educativa, un diseño de cursos bien estructurado y experiencias de aprendizaje coherentes se asocian con mejores resultados académicos y una mayor satisfacción estudiantil. Además, Tacca et al. (2020b) enfatizan que la inteligencia emocional de los docentes, en particular su competencia interpersonal, juega un rol fundamental en la valoración positiva de la experiencia universitaria por parte de los estudiantes. La conciencia social y la capacidad de establecer vínculos interpersonales con los alumnos fortalecen la percepción de apoyo y contribuyen a un entorno educativo más enriquecedor y motivador.

Tras la pandemia por Covid-19 y el retorno a la presencialidad en el sistema educativo universitario peruano, resulta pertinente evaluar el comportamiento de los actores educativos en este nuevo contexto. Asimismo, se ha observado que el análisis de variables educativas en el proceso formativo de estudiantes en las áreas de ingeniería no es suficientemente frecuente. En este sentido, el objetivo principal de la investigación fue examinar la relación entre los estilos de enseñanza de los docentes y las variables de procrastinación y satisfacción académica en estudiantes de ingeniería.

2. Metodología

Enfoque metodológico de la investigación



El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y un diseño no experimental de tipo transversal. Su carácter correlacional radica en la evaluación estadística de la relación entre las variables estilos de enseñanza, procrastinación y satisfacción académica Hernández (2023), con el propósito de analizar su vínculo y sus dimensiones. Asimismo, se adoptó un diseño no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas, y transversal, ya que la recopilación de datos se realizó en un único momento temporal.

Muestra

La muestra final estuvo compuesta por 287 estudiantes de programas de ingeniería en la ciudad de Lima, Perú. Para su selección, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (1) aceptación del consentimiento informado, (2) contar con matrícula vigente en el semestre en curso y (3) ser mayor de 18 años. La edad promedio de los participantes fue de 20.48 años (DE = 1.37), con una distribución de 138 mujeres y 149 hombres.

Instrumentos

Enfoques de enseñanza

La escala original, desarrollada por Chiang et al. (2013), fue diseñada para evaluar los estilos de enseñanza abierto, formal, estructurado y funcional. En esta investigación, se utilizó la versión adaptada por Collantes (2018), la cual permite analizar los distintos enfoques docentes desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Dicha versión consta de 71 ítems organizados en las dimensiones mencionadas previamente y cuenta con un formato de respuesta dicotómica. Su validez fue determinada por tres jueces expertos y, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos, alcanzó un coeficiente de confiabilidad α de 0,826.

Postergación académica

Busko (1998) desarrolló la escala original, la cual fue traducida y adaptada al español por Álvarez (2010). Posteriormente, Domínguez et al. (2014) realizaron una adaptación específica para el contexto peruano en jóvenes universitarios. Esta versión consta de 12 ítems organizados en dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades. En el presente estudio se utilizó esta versión, que emplea un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1 = Nunca a 5 = Siempre). Respecto a la validez del instrumento, se identificó una estructura bidimensional que explica el 49,55 % de la varianza, con coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach de 0,816 para la escala total, 0,821 para la dimensión de autorregulación académica y 0,752 para la de postergación de actividades.

Bienestar académico

Se utilizó la escala validada por Tacca et al. (2020a), un instrumento unidimensional compuesto por ocho ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro niveles (0 = totalmente en desacuerdo a 3 = totalmente de acuerdo). En su validación, los ítems presentaron cargas factoriales iguales o superiores a 0,62, confirmando la estructura unidimensional, y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad α de 0,89 para la escala total.

Aunque los instrumentos mencionados previamente ya contaban con propiedades psicométricas adecuadas, en este estudio se evaluó nuevamente su validez y confiabilidad, obteniendo resultados satisfactorios. La recolección de datos se llevó a cabo mediante una encuesta en modalidad virtual, en la que los participantes revisaron el consentimiento informado, aceptaron su participación de manera voluntaria y procedieron a responder tanto la ficha sociodemográfica como los instrumentos previamente descritos. Posteriormente, los datos fueron analizados utilizando el software SPSS versión 26.

3. Resultados

La Tabla 1 presenta los valores promedio de las variables analizadas en el estudio.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

	Media	Mínimo	Máximo	
Estilo de enseñanza del docente	Abierto	15,02	11	18
	Formal	14,66	6	18
	Funcional	16,29	3	17
	Estructurado	13,58	4	18
Procrastinación académica	43,02	35	48	
Satisfacción académica	22,31	18	24	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Relación entre los estilos de enseñanza y la procrastinación académica

	Procrastinación académica
Estilo Abierto	-0,23*
Estilo Formal	-0,12*
Estilo Funcional	-0,21*
Estilo Estructurado	-0,19*

* $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

Nota. De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 2, se evidencia una relación negativa entre los cuatro estilos de enseñanza y la procrastinación académica. Además, todas las correlaciones obtenidas resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 3

Relación entre los estilos de enseñanza y las dimensiones de la procrastinación académica

	Autorregulación académica	Postergación de actividades
Estilo Abierto	0,30**	0,18
Estilo Formal	0,29*	-0,19*
Estilo Funcional	0,36*	-0,21*
Estilo Estructurado	0,27**	-0,17*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia

Nota. La dimensión de autorregulación académica muestra una correlación positiva con los estilos de enseñanza. En cambio, la dimensión de postergación de actividades presenta correlaciones negativas y de baja magnitud únicamente con los estilos formal, funcional y estructurado.

Tabla 4

Relaciones entre los estilos de enseñanza y la satisfacción académica

	Satisfacción académica
Estilo Abierto	0,49**
Estilo Formal	0,25*
Estilo Funcional	0,26*
Estilo Estructurado	0,28*

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia

Nota. Se observa que los estilos de enseñanza tienen una correlación positiva con la satisfacción académica. El estilo abierto muestra una correlación moderada y positiva con esta variable, mientras que los estilos formal, funcional y estructurado presentan correlaciones positivas, aunque de menor magnitud.

Tabla 5

Análisis de la prueba t para las variables de estudio en función del sexo

		Hombres (n = 149)		Mujeres (n = 138)		t
		M	DE	M	DE	
Estilo de enseñanza del docente	Abierto	16,32	1,38	14,04	1,43	1,53*
	Formal	14,78	1,86	14,18	1,72	- 1,66
	Funcional	16,49	1,78	16,29	1,49	1,71
	Estructurado	13,51	1,56	14,57	1,44	- 8,82*
Procrastinación		43,07	3,14	41,68	3,84	6,91*
Satisfacción académica		20,08	2,78	22,08	2,03	-6,42

*p<0,001

Fuente: Elaboración propia

Nota. Adicionalmente, la satisfacción académica mostró una correlación negativa con la procrastinación ($r=-0,37$, $p<0,01$). En cuanto al sexo, se observó una diferencia significativa entre varones y mujeres, siendo estas últimas quienes perciben un mayor estilo estructurado por parte de sus profesores y reportan mayor satisfacción académica. En relación con la procrastinación y el estilo abierto de enseñanza, los varones obtuvieron un puntaje más alto en comparación con las mujeres.

Tabla 6

Prueba t para las variables de estudio según la carrera.

		Otras ingenierías (n = 166)		Ing. Sistemas (n = 121)		t
		M	DE	M	DE	
Estilo de enseñanza del docente	Abierto	15,82	1,36	14,04	1,43	1,55*
	Formal	14,68	1,86	14,56	1,72	- 1,76
	Funcional	16,49	1,87	16,31	1,66	1,76
	Estructurado	13,51	1,56	14,57	1,44	- 8,53*
Procrastinación		42,01	2,33	41,98	3,76	1,53
Satisfacción académica		20,25	2,12	21,58	2,23	-8,31*

*p<0,001

Fuente: Elaboración propia

Nota. Se observaron diferencias significativas en los puntajes relacionados con el estilo estructurado y la satisfacción académica entre los estudiantes de Ingeniería de Sistemas y los de otras disciplinas como Ingeniería Industrial, Civil y Ambiental. Además, los estudiantes de estas últimas carreras mostraron una mayor percepción del estilo abierto en comparación con los estudiantes de Ingeniería de Sistemas.

4. Discusión

De acuerdo con los estudiantes de ingeniería encuestados, el estilo formal presenta una media de 14,66. Esto indica que un sector significativo de los docentes en esta área profesional es percibido



como personas que se ajustan estrictamente a lo planificado, tienen dificultades para incorporar recursos o actividades no previstas en el programa, prefieren explicar los contenidos de manera oral para fomentar el pensamiento y la reflexión de los estudiantes, no impulsan el trabajo en equipo y se caracterizan por ser responsables y pacientes. Por otro lado, el estilo de enseñanza estructurado, con una media de 13,58, refleja a aquellos profesionales que priorizan una planificación detallada, llevan a cabo las clases bajo cierto nivel de presión, emplean ejercicios y problemas complejos en términos de procedimientos y demostraciones, promueven equipos de trabajo homogéneos y actividades organizadas, evitan la espontaneidad, valoran más la justificación del proceso que la solución en sí misma, y presentan características de objetividad, lógica, sistematicidad e incluso perfeccionismo.

El estilo funcional presentó una media de 16,29 puntos, lo que sugiere que hay docentes enfocados en la viabilidad y funcionalidad de los contenidos programados. Estos profesores emplean criterios de aplicabilidad, prefieren trabajos prácticos y experiencias, fomentan el trabajo en equipo, son realistas y priorizan lo práctico sobre lo emocional. En cuanto al estilo abierto, los estudiantes perciben a sus profesores con una media de 15,02 puntos, describiéndolos como flexibles al momento de incorporar contenidos adicionales según las necesidades del grupo, incluso aquellos que no estaban inicialmente en el programa. Estos docentes buscan motivar a los estudiantes mediante recursos innovadores, utilizan problemas reales y contextualizados, alientan la creatividad en la resolución de problemas, mantienen aulas dinámicas donde se intercambian información y experiencias, promueven el aprendizaje activo y son flexibles.

Como se mencionó, los cuatro estilos de enseñanza se perciben en las aulas desde la perspectiva de los estudiantes, y todos están relacionados negativamente con la procrastinación. Es relevante señalar que el estilo formal presenta la correlación negativa más pequeña, pero significativa, con la procrastinación. Este estilo no parece reducir la procrastinación, ni la falta de flexibilidad asociada con los docentes que lo adoptan. A pesar de que las clases en este estilo suelen ser más expositivas, sin trabajo práctico ni colaborativo, lo que a menudo sería un factor que fomenta las conductas de procrastinación, el hecho de que los estudiantes perciban un desajuste entre el estilo de enseñanza y sus expectativas podría desencadenar una respuesta irracional. Esta desconexión podría generar conductas evitativas, según Mol et al. (2023). De acuerdo con esta perspectiva, el estudiante podría rechazar las tareas académicas, evadir sus responsabilidades y, como señalan Bavo'ar yet al. (2015), esto podría conducir a una disminución del bienestar subjetivo, aumentar los síntomas de estrés e incluso provocar depresión.

El estilo abierto de enseñanza presenta la correlación negativa más alta y significativa (-0,23). Aunque este índice es pequeño y la procrastinación está influenciada por diversas variables, sugiere que los docentes que se preocupan por incorporar nuevos contenidos y mantienen una actitud cercana y comprensiva con los estudiantes fomentan conductas de responsabilidad y compromiso en ellos. Según Languita et al. (2023), estos profesores son los que promueven la construcción del conocimiento a través de metodologías activas, transformando las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes y favoreciendo la autorrealización mediante el cumplimiento de sus objetivos. No es sorprendente asociar el estilo abierto de enseñanza con la cooperación Opoku et al. (2023); de esta forma, se estaría impulsando la responsabilidad tanto individual como grupal, favoreciendo un trabajo adecuado en las aulas de los futuros ingenieros. Quizás, en tiempos pasados, una educación más formal y estructurada habría sido la opción ideal, pero quienes trabajamos en el ámbito educativo, ya sea en ciencias o humanidades, debemos reconocer que la generación actual de estudiantes tiene necesidades académicas, sociales y emocionales distintas a las de generaciones anteriores.

Los estilos abierto y funcional están positivamente relacionados con la autorregulación académica, que es la dimensión positiva de la procrastinación académica. Esto refuerza la idea de



que los estudiantes de ingeniería no valoran positivamente las clases magistrales basadas únicamente en exposiciones verbales, sino que prefieren clases más interactivas y funcionales, donde puedan aprender mediante casos reales en lugar de limitarse a revisar libros. Este aspecto resulta relevante, ya que tanto los profesores como las instituciones deben considerar la opinión de los estudiantes al evaluar el servicio educativo ofrecido Abbas et al. (2022). En este sentido, para satisfacer las demandas del público objetivo, es crucial tener en cuenta sus pensamientos, emociones, necesidades y motivaciones, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que estén alineadas con los objetivos establecidos.

Lo expuesto está relacionado con lo observado en cuanto a la satisfacción académica y los estilos de enseñanza. De acuerdo con las evidencias, el estilo abierto mostró el índice de correlación más alto, lo que indica una relación positiva con la satisfacción de los estudiantes. Este hallazgo coincide con lo planteado por Suryanto (2023), quien subraya la importancia de una disposición adecuada y el interés por parte de los docentes. El apoyo percibido por los estudiantes podría conectarse con los resultados de López et al. (2021) y Yang et al. (2023), lo cual constituye un aspecto fundamental en el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes. La relevancia de atender las necesidades académicas de los futuros ingenieros no solo pasa por contar con un currículo adecuado, sino también por fomentar interacciones humanas de calidad, como lo destacó Tacca et al. (2020) al señalar que el componente interpersonal de la inteligencia emocional de los docentes tiene efectos positivos en la satisfacción de los estudiantes. En este contexto, se refuerza la idea de que los profesores con un estilo abierto tienen una mayor facilidad para establecer vínculos sociales y afectivos con sus estudiantes, utilizando habilidades como la empatía y la comprensión ante las necesidades y expectativas de los jóvenes.

En relación con las diferencias significativas, se observa que las mujeres perciben que sus docentes emplean un estilo de enseñanza estructurado. Esto sugiere que las futuras ingenieras ven a sus profesores como personas organizadas, que crean un ambiente de presión en clase, resuelven problemas complejos y prefieren mantener el orden en el aula. Además, son las mujeres las que reportan mayores niveles de satisfacción académica. Es probable que el estilo de enseñanza juegue un papel importante, ya que las estudiantes logran alinear sus metas profesionales con lo que encuentran en sus docentes. Por otro lado, se ha encontrado que los hombres tienden a procrastinar más a menudo, lo que podría estar relacionado con una actitud de confianza excesiva o autosuficiencia para realizar las tareas en el último momento. Además, son los varones los que perciben que sus docentes siguen un estilo de enseñanza más abierto. Estas diferencias en la percepción de los estilos de enseñanza y la procrastinación abren la puerta a futuras investigaciones que profundicen en estos temas.

Se ha observado que los estudiantes de ingeniería de sistemas consideran que los profesores de su facultad emplean un estilo de enseñanza estructurado y reportan mayor satisfacción académica. En contraste, los estudiantes de ingeniería industrial, civil y ambiental perciben que sus profesores tienen un estilo más abierto, en comparación con los de ingeniería de sistemas. Este hallazgo invita a reflexionar sobre los distintos perfiles de los docentes en las distintas ramas de la ingeniería. Es posible que las experiencias de aprendizaje adquiridas durante su formación inicial como ingenieros hayan influido en el desarrollo de habilidades diversas, lo que les permite posicionarse de manera distinta ante un público exigente. Además, la diferencia en los estilos de enseñanza entre facultades tiene un impacto directo en la formación de los futuros ingenieros, lo que podría llevar a que los estudiantes perciban una formación distinta según la carrera que cursen. Este punto debería ser evaluado por las instituciones educativas junto con los departamentos encargados de asegurar la calidad académica.

5. Conclusión



La presente investigación, al adoptar un diseño cuantitativo correlacional, analizó la relación entre tres variables clave para la formación académica en el campo de la Ingeniería. Se observó que todos los estilos de enseñanza empleados por los docentes están presentes según la percepción de los estudiantes encuestados. Además, se identificó una relación negativa entre cada uno de los estilos y la procrastinación, siendo el estilo abierto el que presentó la correlación negativa más fuerte con la procrastinación. Por otro lado, el estilo funcional mostró la mayor correlación positiva con la autorregulación académica. En cuanto a la satisfacción académica, se encontró que esta se relaciona positivamente con todos los estilos de enseñanza, destacando especialmente el estilo abierto, que obtuvo los mejores resultados. La procrastinación, por su parte, mostró una relación inversa con la satisfacción académica.

Aunque los resultados obtenidos son de relevancia para el ámbito universitario, es crucial señalar que las asociaciones observadas no implican relaciones causales, sino que abren la puerta a futuras investigaciones que puedan confirmar, ampliar o refutar estos hallazgos en diferentes contextos. Se recomienda realizar estudios cualitativos adicionales para explorar con mayor profundidad las percepciones de los estudiantes, e incluso de los docentes, acerca de la dinámica educativa actual en la formación de ingenieros.

Referencias Bibliográficas

- Abbas, A., Haruna, H., Arrona-Palacios, A., Camacho-Zuñiga, C., Núñez-Daruich, S., Enríquez, J., Castaño-Gonzalez, R., Escamilla, J. y Hosseini, S. (2022). Students' evaluations of teachers and recommendation based on course structure or teaching approaches: An empirical study based on the institutional dataset of student opinion survey. *Educ Inf Technol*, 27, 12049-12064. <https://bit.ly/3SbZsIt>
- Aguilar-Romero, M. y Gámez-Suaz, I. Y. (2023). Percepción del regreso a modalidad presencial en estudiantes de Ciencias Económicas: carrera de Informática Administrativa. *Universidad Y Sociedad*, 15(1), 636-644. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3580>
- Aguirre, C. y Bismarck, R. (2021). Estilos de enseñanza del profesorado, una oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente. *La Calera*, 21(37). <https://doi.org/10.5377/calera.v21i37.12541>
- Alba, A. (2022). Entre el regreso a la presencialidad física y el cierre de un ciclo institucional: momento de reflexión, análisis y valoración. *Perfiles educativos*, 44(178), 3-7. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61122>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Bäulke, L. y Dresel, M. (2023). Higher-education course characteristics relate to academic procrastination: a multivariate two-level analysis. *Educational Psychology*, 43(4), 263-283. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2219873>
- Abbas, A., Haruna, H., Arrona-Palacios, A., Camacho-Zuñiga, C., Núñez-Daruich, S., Enríquez, J., Castaño-Gonzalez, R., Escamilla, J. y Hosseini, S. (2022). Students' evaluations of teachers and recommendation based on course structure or teaching approaches: An empirical study based on the institutional dataset of student opinion survey. *Educ Inf Technol*, 27, 12049-12064. <https://bit.ly/3SbZsIt>



- Aguilar-Romero, M. y Gámez-Suaz, I. Y. (2023). Percepción del regreso a modalidad presencial en estudiantes de Ciencias Económicas: carrera de Informática Administrativa. *Universidad Y Sociedad*, 15(1), 636-644.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3580>
- Aguirre, C. y Bismarck, R. (2021). Estilos de enseñanza del profesorado, una oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente. *La Calera*, 21(37). <https://doi.org/10.5377/calera.v21i37.12541>
- Alba, A. (2022). Entre el regreso a la presencialidad física y el cierre de un ciclo institucional: momento de reflexión, análisis y valoración. *Perfiles educativos*, 44(178), 3-7.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61122>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Bäulke, L. y Dresel, M. (2023). Higher-education course characteristics relate to academic procrastination: a multivariate two-level analysis. *Educational Psychology*, 43(4), 263-283. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2219873>
- Bavol'ar, J. y Orosova, O. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgement and Decision Making*, 10(1), 115-122.
<https://doi.org/10.1017/S1930297500003223>
- Bernstein, D. (2021). Teaching styles and troublesome students. *Canadian Psychology*, 62(4), 367-376. <https://doi.org/10.1037/cap0000279>
- Chiang, M., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(12). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i12.987>
- Chipana, F. (2022). El docente universitario y sus competencias en el proceso de la enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4628-4645.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1823
- Collantes, J. (2018). *Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en la Universidad Autónoma del Perú - Lima, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://bit.ly/4bKKyQk>
- Contreras, C., Pérez, M., Picazo, D. y Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- De Paola, M., Gioia, F. y Scoppa, V. (2023). Online teaching, procrastination and student achievement. *Economics of Education Review*, 94.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102378>
- Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://bit.ly/3SyRwRN>
- Fernández-García, C., Rodríguez-Álvarez, M. y Viñuela-Hernández, M. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>



Gamage, K., Jeyachandran, K., Dehideniya, S., Lambert, C. y Rennie, A. (2023). Online and Hybrid Teaching Effects on Graduate Attributes: Opportunity or Cause for Concern? *Education Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/educsci13020221>

Gherheș, V., Stoian, C., Fărcașiu, M. y Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/su13084381>