

# Autoestima, asertividad e inteligencia emocional: competencias psicosociales de los futuros profesores de educación física

*Self-esteem, assertiveness and emotional intelligence: psychosocial  
competencies of future physical education teachers*

*Mg. Yury Douglas Barrios-Palacios, yurybarriosp@ug.edu.ec,  
<http://orcid.org/0000-0001-6759-8076>;*

*Mg. Zoila Eugenia Guerrero-Ávila, zoila.guerreroa@ug.edu.ec,  
<https://orcid.org/0000-0002-5611-2496>;*

*MSc. Edgar Roberto Hinostroza-Carriel, edgar.hinostrozac@ug.edu.ec,  
<https://orcid.org/0000-0002-8297-0144>;*

*Mg. Henry Xavier Ponce-Solórzano, henry.ponces@ug.edu.ec,  
<https://orcid.org/0000-0003-2029-8601>*

*Universidad de Guayaquil, Ecuador*

## Resumen

El objetivo del estudio fue diagnosticar las competencias de autoestima, asertividad e inteligencia emocional, entre los estudiantes que asocian su futuro con la profesión de profesor de educación física en comparación con los que planean trabajar en otras especialidades vinculadas al deporte, y explicar la relación entre estas competencias, la predisposición profesional y el género del estudiante. En el estudio participaron 308 estudiantes. Para medir el nivel de cada competencia, se aplicaron tres cuestionarios: la escala de autoestima de Rosenberg en su estructura unifactorial, el Auto Informe de Conducta Asertiva y la escala de inteligencia emocional-forma corta (TEQue-SF). Los resultados mostraron que los futuros profesores de educación física tienen altos niveles de autoestima, asertividad e inteligencia emocional y que el género del estudiante es significativo para la predisposición profesional de profesor de educación física, así como el nivel de las competencias psicosociales analizadas.

**Palabras clave:** Autoestima, asertividad, inteligencia emocional, competencias interpersonales, predisposición profesional.

## Abstract

The aim of the study was to diagnose the competencies of self-esteem, assertiveness and emotional intelligence among students who associate their future with the profession of physical education teacher in comparison with those who plan to work in other specialties linked to sports, and to explain the relationship between these competencies, professional predisposition and the student's gender. A total of 308 students participated in the study. To measure the level of each competency, three questionnaires were applied: the Rosenberg self-esteem scale in its unifactorial structure, the Assertive Behavior Self-Report and the Emotional Intelligence Scale-Short Form (TEQue-SF). The results showed that future physical education teachers have high levels of self-esteem, assertiveness and emotional intelligence and that the gender of the student is significant for the professional predisposition of physical education teacher, as well as the level of psychosocial competencies analyzed.

**Key words:** self-esteem, assertiveness, emotional intelligence, interpersonal competences, professional predisposition.

## **Introducción**

El éxito del docente universitario no solo responde al dominio de contenidos y estrategias, sino también a la capacidad de adaptarse y tomar en consideración las necesidades de los estudiantes (Tacca et al., 2020). Entre las muchas cualidades, predisposiciones y habilidades necesarias de un profesor, la correcta autoevaluación, la asertividad y la inteligencia emocional merecen especial atención como elementos importantes de la competencia interpersonal (Catagua, 2018).

La autoestima es un concepto complejo y polifacético. Existen numerosos términos vinculados a la percepción de sí mismo (autoimagen, autopercepción) pero los dos términos más generalizados en psicología son autoconcepto y autoestima. En la práctica, ambos constructos suelen utilizarse indistintamente pues no se ha podido demostrar la diferencia entre ambos ni conceptual ni empíricamente (Hart et al., 2021).

En esta investigación se concuerda con la propuesta de Cazalla-Luna et al. (2015) según la cual, por un lado, se tiene el componente cognitivo/perceptivo (pensamientos) o autoconcepto que se relacionaría con la idea que cada persona tiene de sí misma y, por otro lado, el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo. Estos conceptos se unen en el de autoestima global que es definida como los juicios cognitivos sobre el propio valor como persona, que incluyen los aspectos emocionales, relativos a gustarse a sí mismo (Granjo et al., 2021).

Una actitud asertiva significa el deseo de tratarse a sí mismo y a los demás como dignos de respeto y de la debida protección de la dignidad y los derechos personales. Es una aspiración que las relaciones con las personas se basen en la confianza y la veracidad (Martínez, 2016). El comportamiento asertivo significa la expresión directa, honesta y firme de los propios sentimientos hacia otra persona. El objetivo de la asertividad es defender el estado actual, es decir, el propio territorio psicológico y físico, contra las agresiones del entorno. Gaś (1984, citado por Romanowska-Tolloczko et al., 2015) considera la asertividad como una actividad cuyo objetivo es defender el estado actual, es decir, el propio territorio psicológico y físico, contra la agresión del entorno, de forma educada y cortés, es decir, respetando los sentimientos de los demás.

Una persona asertiva intenta ser fiel a sí misma. Es sincero, su comportamiento es adecuado a la situación, y todo lo hace para tener un sentido de la dignidad personal. La cuestión de la asertividad es abordada por muchos investigadores de la competencia docente que consideran que las habilidades de comportamiento asertivo son necesarias en

la práctica pedagógica (Martínez, 2016). Un profesor asertivo enseña a sus alumnos el respeto, la franqueza y la autenticidad, y cómo construir relaciones sanas que sirvan tanto para los objetivos personales como para los del grupo.

La asertividad está fuertemente relacionada con la autoestima, la creencia en el propio valor es fundamental para una persona, ya que la actitud hacia uno mismo influye en la autoestima y en la calidad de las acciones emprendidas (Romanowska-Tolloczko et al., 2015). La relación entre la autoestima y la asertividad ha sido reconocida por muchos psicólogos que afirman que la asertividad está profundamente conectada con el sentido de la dignidad personal, ya que el comportamiento asertivo aumenta el respeto por uno mismo (Lee & Han, 2021).

El concepto de inteligencia emocional es utilizado para referirse a los procesos mentales implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y gestión de los estados emocionales propios y ajenos para resolver problemas y regular el comportamiento (Brackett & Salovey, 2006).

Según Goleman (1997), la inteligencia emocional es la capacidad de captar, orientar el poder y la sensibilidad de las emociones como fuente de poder para influir en el comportamiento humano. Una buena inteligencia emocional motivará a una persona a hacer algo positivo y a llevar sus objetivos en la organización a lo más alto. Dolev & Leshem (2016) afirman que esta teoría es muy importante para explicar la función de un individuo para controlar las emociones y utilizar las habilidades cognitivas con el fin de realizar las responsabilidades de trabajo con eficacia. Boyatzis et al. (2000) explicaron que hay tres elementos esenciales de la inteligencia emocional, a saber, la capacidad de autorregulación, la competencia social, la capacidad de cambiar la percepción que los demás tienen de sí mismos, la capacidad de manejar las relaciones y las habilidades sociales. Livesey (2017) se refiere a esta teoría como un esfuerzo para mejorar las emociones y servir de catalizador para el éxito en cada esfuerzo. Según Dolev & Leshem (2017) un individuo necesita dominar sus propias emociones antes de controlarlas y luego gestionar el trabajo adecuadamente.

La inteligencia emocional, la asertividad y la correcta autoestima son, por tanto, competencias psicosociales interpersonales que son necesarios para todo profesor, independientemente de la asignatura que imparta. Una autoestima adecuada y estable, la capacidad de comportarse de forma asertiva y la habilidad para percibir y valorar con exactitud las emociones, permiten al profesor crear asociaciones con los alumnos y crear

la oportunidad de construir un clima educativo que promueva el desarrollo personal y los contactos mutuamente satisfactorios (Castejón et al., 2018).

Estas competencias permiten afrontar mejor las situaciones difíciles y utilizar estrategias de negociación basadas en una comunicación eficaz (Romanowska-Tolloczko et al., 2015), lo que es indispensable para una correcta intervención educativa. También son un ejemplo de comportamiento adecuado para el alumno y una oportunidad para desarrollar la capacidad de definir los propios derechos respetando los de los demás.

El objetivo de este estudio fue diagnosticar las habilidades psicosociales (asertividad, autoestima e inteligencia emocional) de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la actividad física y el deporte, que planean trabajar como profesores de educación física en comparación con los que planean trabajar en otras especialidades vinculadas al deporte, y explicar la relación entre estas competencias con la predisposición profesional y el género del estudiante.

## Materiales y métodos

Para el cumplimiento del objetivo propuesto se llevó a cabo una investigación de tipo no experimental con estrategia asociativa (combinando los estudios comparativos y de predicción), teniendo las medidas un carácter transversal. El estudio se realizó en 2020-2021 en la Universidad de Guayaquil, entre estudiantes de segundo a cuarto año del curso presencial de la carrera Licenciatura en Pedagogía de la actividad física y el deporte. En el estudio participaron 308 estudiantes, con los cuales se identificaron tres grupos conformados respectivamente como sigue: Grupo 1) estudiantes que tienen intención de trabajar como profesores de educación física; Grupo 2) estudiantes que pretenden ejercer otras profesiones del deporte no relacionadas con la educación; Grupo 3) estudiantes que aún no tienen definido en qué desean trabajar después de licenciarse. La cantidad de estudiantes de cada grupo por género se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de estudiantes encuestados según predisposición profesional y género**

Grupo de estudio	Predisposición profesional	Género		Total
		Masculino	Femenino	
1	Futuros profesores de Educación física	91	48	139
2	Otra especialidad	85	21	106
3	No definida aun	32	49	81
<b>Total</b>		208	118	326

Se utilizó la técnica de encuesta con tres cuestionarios como instrumentos. El primero, con la escala de autoestima de Rosenberg en su estructura unifactorial como recomiendan

Bueno-Pacheco et al. (2020); el segundo, un cuestionario para determinar el nivel de asertividad mediante el Auto Informe de Conducta Asertiva (ADCA) de García & Magaz (2000, citados por Martínez, 2016); y el tercero, un cuestionario con la escala de inteligencia emocional-forma corta (TEQue-SF) desarrollada por Petrides y Furnham (2001, citado por Sahin, 2017).

La escala de autoestima desarrollada por Rosenberg (1965, citado por Bueno-Pacheco et al., 2020), es una escala Likert de cuatro puntos con cinco afirmaciones positivas y cinco negativas. La fiabilidad de la escala se comprobó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach y resultó ser de 0,81, que es considerablemente alto.

La escala de evaluación de la asertividad - Auto informe de Conducta Asertiva (ADCA) trata de identificar las actitudes y valores de los encuestados en cuanto a las relaciones sociales que mantienen. Se basa en el constructo de asertividad, definido por los autores como un “tipo de comportamiento social que constituye un acto de respeto en igual medida hacia uno mismo y hacia las personas con las que se interactúa” (Martínez, 2016, p. 317). Para evitar la compensación de puntuaciones entre sus componentes, se dividió en dos subescalas: la primera es la autoafirmación (SA), con 20 ítems y un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,77, que mide el grado en que una persona se respeta a sí misma; la segunda es la heteroafirmación (HA), con 15 ítems y un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,83, que mide el grado en que una persona respeta a los demás. En ambas subescalas los participantes seleccionaron una de las 4 opciones: Nunca o casi nunca; A veces; A menudo; Siempre o casi siempre.

La escala de inteligencia emocional-forma corta (TEQue-SF), es una escala Likert de 7 puntos que consta de 20 ítems. El objetivo de la escala es determinar los niveles de competencia emocional percibida de los individuos. Las puntuaciones altas obtenidas en esta escala indican que las competencias emocionales se perciben como altas y las puntuaciones bajas significan que las competencias emocionales se perciben como bajas. El coeficiente de fiabilidad de consistencia interna de la escala fue de 0,81 para toda la escala.

Una vez obtenidos los resultados de los cuestionarios, se calificó a cada encuestado según su nivel de cada una de las competencias psicosociales analizadas, en una escala entre 0 y 100 puntos, indicando las puntuaciones superiores, los mayores niveles de competencia. El nivel de cada competencia fue determinado por la puntuación obtenida en cada cuestionario.

Con el objetivo de identificar posibles relaciones entre la predisposición profesional del estudiante y su género o resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas, se desarrollaron pruebas para tablas de doble entrada y las pruebas Chi cuadrado de Pearson, así como la de Razón de verosimilitud. Para estimar la fuerza de dicha relación, se aplicaron las pruebas simétricas Phi, V de Cramer y del Coeficiente de contingencia.

## Resultados

Los resultados de las puntuaciones obtenidas para cada competencia se agruparon mediante tablas de frecuencia, en agrupación por clases o intervalos, como se muestra en las tablas 2, 3 y 4.

**Tabla 2. Resultados de la evaluación de la competencia Autoestima**

Intervalos de Puntuación	Frecuencia				Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Total	Grupo de estudio				
		1	2	3		
<= 50,00	6	0	0	6	1.8	1.8
51,00 - 60,00	59	6	20	33	18.1	19.9
61,00 - 70,00	110	48	28	34	33.7	53.7
71,00 - 80,00	121	57	47	17	37.1	90.8
81,00 - 90,00	30	29	1	0	9.2	100.0
<b>Total</b>	<b>326</b>	<b>140</b>	<b>96</b>	<b>90</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 3. Resultados de la evaluación de la competencia Asertividad**

Intervalos de Puntuación	Frecuencia				Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Total	Grupo de estudio				
		1	2	3		
<= 50,00	3	0	0	3	0.9	0.9
51,00 - 60,00	54	3	12	39	16.6	17.5
61,00 - 70,00	123	47	42	34	37.7	55.2
71,00 - 80,00	114	62	38	14	35.0	90.2
81,00 - 90,00	32	28	4	0	9.8	100.0
<b>Total</b>	<b>326</b>	<b>140</b>	<b>96</b>	<b>90</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 4. Resultados de la evaluación de la competencia Inteligencia emocional**

Intervalos de Puntuación	Frecuencia				Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Total	Grupo de estudio				
		1	2	3		
<= 50,00	7	0	0	7	2.1	2.1
51,00 - 60,00	57	4	16	37	17.5	19.6
61,00 - 70,00	131	60	38	33	40.2	59.8
71,00 - 80,00	101	51	37	13	31.0	90.8
81,00 - 90,00	30	25	5	0	9.2	100.0

<b>Total</b>	326	140	96	90	100.0
--------------	-----	-----	----	----	-------

<b>Intervalos de Puntuación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>&lt;= 50,00</b>	7	2.1	2.1	2.1
<b>51,00 - 60,00</b>	57	17.5	17.5	19.6
<b>61,00 - 70,00</b>	131	40.2	40.2	59.8
<b>71,00 - 80,00</b>	101	31.0	31.0	90.8
<b>81,00 - 90,00</b>	30	9.2	9.2	100.0
<b>Total</b>	326	100.0	100.0	

En todos los casos, las puntuaciones toman valores similares, con una mayor frecuencia en el rango comprendido entre 61 y 80, con frecuencias superiores al 70% de los estudiantes en cada caso y menos de ocho estudiantes evaluados con una puntuación menor o igual a 50.

A partir de las pruebas Chi cuadrado de Pearson, así como la de Razón de verosimilitud para el análisis del género en relación con la predisposición profesional, se obtuvieron valores respectivos de 21,724 y 21.828 para los estadísticos calculados y una significación asintótica de 0.000. Ambos resultados permiten identificar una relación entre las variables contrastadas.

Los resultados de la aplica seguidamentación de las pruebas simétricas Phi, V de Cramer y del Coeficiente de contingencia para estimar la fuerza de dicha relación, se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5. Pruebas simétricas de relación género vs predisposición profesional.**

<b>Prueba</b>	<b>Valor</b>	<b>Aprox. Sig.</b>
<b>Phi</b>	.258	.000
<b>V de Cramer</b>	.258	.000
<b>Coeficiente de contingencia</b>	.250	.000

Aunque la significación asintótica es cero para cada una de las pruebas, los valores de los estadísticos indican una relación moderada entre las variables.

Un procedimiento similar se llevó a cabo para el análisis de los pares:

- género vs Autoestima
- género vs Asertividad
- género vs Inteligencia emocional
- predisposición profesional vs Autoestima
- predisposición profesional vs Asertividad

- predisposición profesional vs Inteligencia emocional

Se trató inicialmente de identificar y evaluar posibles relaciones entre las evaluaciones obtenidas y el género del alumno. Los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson y Razón de verosimilitud para los tres casos se muestran resumidos en la tabla 6, a partir de los valores de los estadísticos y las respectivas significatividades asintóticas bilaterales obtenidas.

**Tabla 6. Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson y Razón de verosimilitud para los pares género-puntuación (agrupada) de la variable evaluada**

Variables	Chi-cuadrado de Pearson		Razón de verosimilitud	
	Valor	Sig. asintótica (2 caras)	Valor	Sig. asintótica (2 caras)
Género vs <b>Autoestima</b>	22.913	0.000	25.521	0.000
Género vs <b>Asertividad</b>	27.564	0.000	27.810	0.000
Género vs <b>Inteligencia emocional</b>	22.913	0.000	25.521	0.000

Las pruebas de Chi cuadrado y Razón de verosimilitud confirman una relación de dependencia entre las variables analizadas para significatividades superiores a 0.000. Debe destacarse que en el caso de la relación Género-Asertividad, se obtuvieron los mayores valores para ambos estadísticos (superiores a 27) y que la verosimilitud fue superior a 25 en todos los casos.

Se estudiaron igualmente la fuerza de la relación mediante pruebas simétricas, cuyo resumen de resultados se muestra en la tabla 7.

**Tabla 7. Pruebas simétricas para los pares género-puntuación (agrupada) de la variable evaluada**

Variables	Phi		V de Cramer		Coeficiente de contingencia	
	Valor	Sig. Aprox.	Valor	Sig. Aprox.	Valor	Sig. Aprox.
Género vs <b>Autoestima</b>	0.265	0.000	0.265	0.000	0.256	0.000
Género vs <b>Asertividad</b>	0.291	0.000	0.291	0.000	0.279	0.000
Género vs <b>Inteligencia emocional</b>	0.265	0.000	0.265	0.000	0.256	0.000

Para todos los pares analizados se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las variables, y se puede constatar una relación moderada, aunque significativa, para valores superiores a 0.000. Como era de esperarse, se observa un mayor grado de asociación entre el género del alumno y su asertividad, con valores cercanos a 0.3 para los estadísticos Phi y V de Cramer y de 0,279 para el coeficiente de contingencia.

En el caso de las variables evaluadas y la posible predisposición profesional de los estudiantes, se realizaron los pasos y pruebas, antes descritos, para el análisis de las



relaciones. En la tabla 8 se muestra el resumen de las pruebas de Chi cuadrado de Pearson y Razón de verosimilitud.

**Tabla 8 Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson y Razón de verosimilitud para los pares Predisposición profesional-puntuación (agrupada) de la variable evaluada**

Variables	Chi-cuadrado de Pearson		Razón de verosimilitud	
	Valor	Sig. asintótica (2 caras)	Valor	Sig. asintótica (2 caras)
	<b>O. Profesional vs Autoestima</b>	96.639	.000	107.754
<b>O. Profesional vs Asertividad</b>	107.407	.000	114.275	.000
<b>O. Profesional vs Inteligencia emocional</b>	97.190	.000	106.090	.000

Para los pares analizados se observan valores elevados de los estadísticos calculados. En todos los casos se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las variables para cualquier nivel de significación que se especifique. Por tanto, se puede afirmar que existe una relación estadísticamente significativa entre los resultados de las variables evaluadas y la posible predisposición profesional de los alumnos.

En la tabla 9 se muestran los resultados de las pruebas simétricas para medir el grado de asociación entre las variables.

**Tabla 9. Pruebas simétricas para los pares género-puntuación (agrupada) de la variable evaluada**

Variables	Phi		V de Cramer		Coeficiente de contingencia	
	Valor	Sig. Aprox.	Valor	Sig. Aprox.	Valor	Sig. Aprox.
	<b>O. Profesional vs Autoestima</b>	0.544	0.000	0.385	0.000	0.478
<b>O. Profesional vs Asertividad</b>	0.574	0.000	0.406	0.000	0.498	0.000
<b>O. Profesional vs Inteligencia emocional</b>	0.546	0.000	0.386	0.000	0.479	0.000

En este caso se observa un nivel de asociación medio entre las variables, para cualquier nivel de significación. Si bien los valores de V son cercanos a 0.4, los del coeficiente de contingencia son cercanos a 0.5, mientras que los valores de Phi son mayores que 0.54 en todos los casos.

## **Discusión**

La mayoría de los encuestados eran personas con planes claramente definidos, que habían elegido la dirección de sus estudios de forma totalmente consciente y meditada. El resto del grupo de futuros profesores de educación física afirma que cuando se matricularon en la universidad no pensaban en trabajar en este campo, pero que ahora consideran esta posibilidad. Así, el grupo de candidatos a profesores incluye a aquellos que, al elegir su campo de estudio, ya estaban decididos a trabajar en esta profesión, así como a los estudiantes que se plantean trabajar en la educación si no encuentran un empleo mejor.

En el estudio de las predisposiciones profesionales, es interesante observar la opinión subjetiva de los futuros profesores sobre las cualidades que poseen y que son deseables en esta profesión. Sólo el 56% de los futuros profesores de educación física afirmaron tener la predisposición adecuada para trabajar como profesores. El resto de los estudiantes respondieron “no sé”, lo que significa que tienen poco conocimiento de sus propias habilidades y rasgos de carácter que podrían ser útiles en esta profesión.

El 61,43 % de los estudiantes con predisposición por el magisterio, mostraron altos niveles de autoestima, mientras que solo 17 de los 90 que aún no deciden, alcanzaron puntuaciones entre 71 y 80 y ninguno se ubicó en la categoría superior de evaluación de autoestima. En el caso de los que prefieren especialidades diferentes, los niveles de autoestima se concentran en las tres categorías centrales. De aquí se puede inferir que la relación entre el nivel de autoestima del estudiante y su preferencia por el magisterio, están positivamente relacionados.

De los 140 estudiantes que alegan una predisposición a trabajar como futuros profesores, 90 obtuvieron niveles de asertividad mayores de 70 puntos. Por otra parte, de los 54 estudiantes que recibieron puntuaciones inferiores a 61, el 94,4 % optan por otra especialidad, o bien no saben aún qué elegir. Esto indica que los estudiantes con mayores niveles de asertividad prefieren el magisterio, mientras que la indecisión es el resultado predominante (39), entre los estudiantes con bajos niveles de asertividad.

En el caso de la inteligencia emocional, se observa un comportamiento similar al de las variables anteriormente tratadas, respecto a su relación con la predisposición de los estudiantes a ejercer como profesores. Solo 4 estudiantes de este grupo, alcanzó niveles inferiores a 60, para un 2,86%, mientras que 25 se ubicaron en la máxima categoría evaluativa. Además, de los 57 estudiantes evaluados en el rango 51-60, 16 y 37 optan por otra especialidad o no deciden aún su preferencia profesional, respectivamente.

Se puede afirmar que las relaciones identificadas mediante las pruebas de hipótesis basadas en tablas de contingencia, tienen además una dirección positiva, pues los alumnos con mayores puntuaciones en las variables evaluadas (autoestima, asertividad e inteligencia emocional), tienden a identificarse con la profesión de profesor de educación física.

Los resultados obtenidos al evaluar la relación entre el género del estudiante y la predisposición profesional concuerdan con lo planteado por Malvar Velasco (2017), quien afirma que, “a través de estereotipos de género, reproducidos por procesos históricos, culturales, sociales y educativos, se generan capacidades profesionales en cada persona orientándolas hacia ocupaciones concretas percibidas como propias para un sexo u otro” (p.15). Como se puede apreciar en la tabla 1, menos del 50% de las estudiantes piensan asumir labores docentes y resultan mayoría de los estudiantes que aún no tienen definida su futura labor profesional.

Al identificar correlaciones positivas entre las competencias analizadas y la predisposición profesional se coincide con lo planteado por Muñoz Argumero (2021) al plantear que la autoestima es una fuente de motivación personal en los procesos de transición académica, así como de lo académico a lo laboral, ya que no solo determinarán la predisposición a realizar una formación u otra, sino también a escoger una u otra profesionalización de esta formación. Esta decisión puede verse afectada por el estrés y la ansiedad que genera el temor a la posibilidad real de fracasar profesionalmente.

Reconociendo la gran importancia de la autoaceptación para todas las actividades humanas, y en primer lugar para los contactos con otras personas, y dándonos cuenta de la relación entre la autoestima, la asertividad y la inteligencia emocional se recomienda desarrollar estas habilidades en los futuros profesores. Esta necesidad es reconocida por muchos educadores y pedagogos que critican el enfoque tradicional de la formación del profesorado, en el que el desarrollo de las habilidades psicosociales de los alumnos se trata de forma marginal (Granjo et al., 2021).

También hay que reconocer el valor y la necesidad de realizar talleres para los alumnos, en los que puedan mejorar sus habilidades sociales. Además de proporcionar conocimientos teóricos, las instituciones de enseñanza superior deberían incluir en sus planes de estudio ejercicios prácticos sobre técnicas de comunicación y comportamiento asertivo (Romanowska-Tolloczko et al., 2015).

El desarrollo de las habilidades interpersonales de los futuros profesores también es importante porque un gran número de personas decide estudiar pedagogía sin tener planes

de carrera claramente definidos. Muchos estudiantes consideran que trabajar en la escuela es una segunda opción. Consideran la enseñanza como una opción cuando no encuentran un empleo mejor. Por lo tanto, su motivación para estudiar y trabajar como profesor en el futuro es bastante baja. Sin embargo, se cree que los motivos para elegir el curso de estudio se encuentran entre los elementos más importantes que determinan el nivel y los resultados del trabajo de los estudiantes, ya que afectan a la actitud hacia el aprendizaje, así como a la eficiencia y eficacia de las actividades emprendidas. Si la decisión sobre la dirección de la educación y el carácter del trabajo realizado en el futuro no es bien meditada y plenamente consciente, podemos hablar de inmadurez de los motivos. Afecta a los efectos del aprendizaje y, en consecuencia, al nivel de conocimientos adquiridos durante los estudios y al abanico de competencias con las que un joven profesor acude a la escuela.

## Conclusiones

- 1. La mayoría de los estudiantes con predisposición profesional hacia la docencia de la educación física obtienen puntuación más alta en las evaluaciones de los niveles de competencia de autoestima, asertividad e inteligencia emocional, en comparación con el resto de los estudiantes. Los resultados demostraron que en este caso el género del estudiante es significativo para la predisposición profesional de profesor de educación física, así como el nivel de las competencias psicosociales analizadas.***

## Referencias bibliográficas

1. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
2. Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
3. Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Arias-Medina, P., Peña-Contreras, E., Aguilar-Sizer, M., & Cabrera-Vélez, M. (2020). Estructura factorial, invarianza y propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en el contexto ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 56(3), 87-100.
4. Castejón, F. J., Santos Pastor, M., & Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 111-126.
5. Catagua, O. W. M. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252.
6. Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (14). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508>

7. Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' Emotional Intelligence: The Impact of Training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
8. Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
9. Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179.
10. Hart, W., Richardson, K., & Tortoriello, G. K. (2021). Revisiting the interactive effect of narcissism and self-esteem on responses to ego threat: Distinguishing between assertiveness and intent to harm. *Journal of interpersonal violence*, 36(7-8), 3662-3687.
11. Lee, H. L., & Han, Y. J. (2021). The Effect of Female University Students' Gender-Role Stereotype on Sexual Assertiveness: Mediating Effect of Self-Esteem. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 22(1), 454-460.
12. Livesey, P. V. (2017). Goleman-Boyatzis model of emotional intelligence for dealing with problems in project management. *Construction Economics and Building*, 17(1), 20-45.
13. Malvar Velasco, P. (2017). *Estudio de la segregación horizontal y predisposición profesional. Diseño de una propuesta de acción: desegrad@s*. Tesis de maestría. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://212.128.20.127/bitstream/handle/10317/6000/tfm-mal-est.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
14. Martínez, V. (2016). Teacher Assertiveness in the Development of Students' Social Competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332.
15. Muñoz Argumero, G. S. (2021). *El papel de la autoestima en el logro académico universitario. Una revisión sistemática*. Tesis de grado. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25159/El%20papel%20de%20la%20autoestima%20en%20el%20logro%20academico%20universitario.%20Una%20revisión%20sistemática.pdf?sequence=1>
16. Romanowska-Tolloczko, A., Nowak, A., & Gnitecka, J. (2015). Level of self-respect and assertiveness skills and teachers' educational competences. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 19(5), 67-70.
17. Şahin, H. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.
18. Tacca, D., Tacca, A., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
19. Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 52(1), 44-60.