

Verónica Sierra Sánchez

Evaluación de la influencia de la timidez en aspectos emocionales, sociales y comunicativos desde una mirada global y educativa

Director/es

Cortés Pascual, María Pilar Alejandra
Rodríguez Martínez, Ana

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

EVALUACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA TIMIDEZ
EN ASPECTOS EMOCIONALES, SOCIALES Y
COMUNICATIVOS DESDE UNA MIRADA GLOBAL Y
EDUCATIVA

Autor

Verónica Sierra Sánchez

Director/es

Cortés Pascual, María Pilar Alejandra
Rodríguez Martínez, Ana

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2023



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Evaluación de la influencia de la timidez en
aspectos emocionales, sociales y
comunicativos desde una mirada global y
educativa

Autora

Verónica Sierra Sánchez

Director/as

Ana Rodríguez Martínez

M^a Pilar Alejandra Cortés Pascual

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
2023

A mis padres, Juan y M^a Luz.

Gracias a vosotros soy quién soy.

Mis logros son vuestros.

Agradecimientos

Pensé que nunca iba a llegar este momento. Cuántos suspiros han expresado todo aquello para lo que no encontraba palabras durante este largo tiempo. Son muchos los acontecimientos que han marcado el desarrollo de esta tesis doctoral, algunos han supuesto verdaderos retos para mí, otros, en cambio, un auténtico regalo. Ha sido un proceso complicado, pero dicen que los caminos difíciles son los que conducen a destinos hermosos. No sé cuál será mi destino, pero sé con quién quiero compartirlo.

Lo quiero compartir con todas las personas que de alguna forma me han acompañado en este camino. Esta tesis también es vuestra.

Gracias a mi familia, a mis padres, mi hermano y mis hermanas, mis cuñados y mi cuñada, y mis sobrinos y sobrinas, por estar siempre a mi lado, por ser mi apoyo incondicional, para lo bueno y para lo malo, por no dejarme caer y ayudarme en todo momento. La familia no se elige, pero si pudiera os escogería siempre. Os quiero.

Gracias a ti, Sergio, mi suerte, mi amor. Por llegar cuando menos lo esperaba, pero cuando más lo necesitaba. Por darle sentido a mi vida, por ponérmelo tan fácil, por caminar juntos, por hacerme reír, por cuidarme, por animarme, por achucharme y por compartir conmigo lo más valioso,

tu tiempo. Me das vida. Gracias a ti, Django, por hacerme compañía siempre, por permanecer a mi lado, por tus mimos y por tantos paseos de desconexión, esos que recargan las pilas. Gracias a los dos por aparecer en mi vida y quedaros en ella. Os quiero.

Gracias a mis directoras de tesis o, mejor dicho, amigas. Gracias a las dos por haberme acompañado, apoyado, orientado, inspirado, y comprendido, por todo lo enseñado, tanto en lo personal como en lo profesional. Sois mis referentes, mis guías, mi ejemplo a seguir. Gracias Ale, por tu cercanía, por tu disposición a ayudar siempre, por tu entusiasmo, por tu generosidad y por ese espíritu que contagias. Eres paz y calma. Agradecida de haber recorrido este camino contigo. Gracias Ana, mi persona vitamina, gracias por escucharme, por entenderme, por aconsejarme, por cogerme de la mano y por creer en mí. Eres luz, optimismo y energía positiva. Me siento afortunada de tenerte en mi vida y espero que así sea siempre. Eres un auténtico regalo. En definitiva, gracias a las dos por tanto y tan bueno. Os admiro.

Gracias a ti, David, no sé si fue la casualidad o el destino el que te puso en mi camino, pero desde entonces te has convertido en una persona especial para mí. Gracias por abrirme las puertas de tu universidad, de tu casa, por incluirme en tu familia y en tu círculo de amigos, por tu visita

sorpresa y por ser una fuente de energía inagotable. Gracias por motivarme y ayudarme a seguir en este camino. Eres esfuerzo, valentía y afecto. No tengo palabras para agradecerte toda la ayuda que me has prestado, esta tesis también es tuya. Gracias por todo lo que me has enseñado y por todo lo que hemos compartido, espero seguir haciéndolo.

Gracias a mis amigas, las de toda la vida y las que han ido apareciendo en ella. A Inma, Xurry y Torte, por enseñarme el verdadero valor de la amistad, por preocuparos por mí, por darme ánimos, por estar siempre al pie del cañón, por darme alas, por sorprenderme, por valorarme y por comprenderme siempre. Vosotras también sois mi familia, la que se elige. Gracias también a Clara, Laia, Nerea, Miri, y Alberto, representáis esa amistad que no entiende de distancias, ni de tiempos, que no es necesario vernos y hablar todos los días, pero que perdura en el corazón y deja huella. Sois de acero inolvidable. Gracias a Arancha, Olga, Silvia, Irene y Laura, por robarme un trocito de mi corazón en vuestra llegada, por vuestra locura, por vuestra alegría, por vuestras ganas y por todos los momentos que hemos compartido y seguiremos sumando. Gracias a ti, Jara, por aparecer, por compartir y por darme la protección y energía que tanto necesitaba. Gracias a ti, Sofía, por tantas palabras bonitas, por

mirarme como lo haces, “yo confío en ti, y tú en mí”, no lo olvides nunca. Me siento afortunada de teneros en mi vida.

Gracias a mis otros amigos, a los que este camino me ha unido. Gracias Cecilia, por tu bondad, por tu ayuda, por guiarme y acompañarme, por tantos momentos compartidos en los que las risas no han faltado y por todos los que nos quedan. Gracias Alejandro, por tu ayuda altruista, tu disposición, tu acompañamiento y asesoramiento, y por facilitar siempre todo, seguiremos utilizando la ironía juntos. Gracias Alberto por tu apoyo desde el primer momento, por contar conmigo como parte de tu equipo y por ayudarme siempre que lo he necesitado. Gracias también a mis compañeros de batalla y de despacho, Silvia, Sergio y Marta, gracias por escucharme y animarme, por compartir momentos de desesperación, pero también de alegría, seguiremos sumando.

Gracias Sebastián, por nuestras charlas reparadoras, por tu esencia y por entender la vida desde esa mirada con la que la compartes. Gracias por guiarme.

Gracias también al profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, a los que estuvieron y los que están, sois parte de este gran proyecto personal y laboral.

Gracias a mi grupo de investigación, EDUCAVIVA, y a las personas que lo conforman, sois un equipo humano excelente. Gracias por abrirme las puertas, me siento feliz de formar parte esta gran familia de prestigiosos profesiones y mejores personas.

Gracias al Gobierno de Aragón por la concesión de la beca predoctoral, gracias a ella he podido impregnarme del sentido y la importancia de la investigación en educación.

Gracias a todas las personas e instituciones que han contribuido a que esta tesis doctoral saliera adelante, tanto en la tesis inicial como en la tesis final.

No me gustaría olvidarme de nadie, por tanto, quiero hacer extensible estos agradecimientos a todas las personas que me han acompañado en este proceso, de manera permanente o de manera puntual. Gracias por hacer esto posible.

Gracias, gracias y gracias a todos por vuestra mirada y confianza depositada en mí y en mis capacidades, aún cuando ni yo misma era capaz de apreciarla.

Gracias a todos por todo.

Aprobación ética

Esta tesis doctoral cuenta con el dictamen favorable otorgado por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) con código C.I. PI20/282-PI20/152.

Financiación

Esta tesis doctoral se inició y desarrolló gracias a la subvención concedida desde el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, cuya disposición viene recogida en el siguiente documento institucional:

- ORDEN IIU/796/2019, de 27 de junio, por la que se convocan subvenciones destinadas a la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el período 2019-2023 y concedida mediante la Resolución de 12 de diciembre de 2019, cuya referencia es CPS_07_19.

Resumen

La timidez, entendida como un rasgo asociado a la personalidad del individuo, es una conducta que se encuentra muy presente en la sociedad. Desde la literatura, la visión de la timidez alude a una conducta que conlleva de forma implícita una repercusión negativa en el desarrollo integral de la persona. Bajo este punto de vista, se considera relevante y necesario el aumento de investigaciones que ayuden a comprender esta conducta y las necesidades derivadas de la misma con el fin de favorecer un desarrollo vital óptimo en las personas tímidas. Considerando su importancia y lo expuesto en la literatura, el ámbito familiar y el educativo se alzan como los contextos con mayor influencia en el desarrollo de la misma. En este sentido y dada la naturaleza de esta investigación, su objetivo principal se centra en analizar la timidez y su relación con otras variables educativas, culturales, emocionales, sociales y comunicativas.

En primer lugar, se expone la importancia de realizar investigaciones sobre esta conducta con el objetivo de comprenderla. En esta misma línea, se lleva a cabo una revisión teórica que permite sentar las bases de esta investigación y fundamentarla en lo expuesto por diferentes autores en torno a su definición y su diferenciación con otros conceptos asociados, su origen y clasificación, así como las características

de las personas tímidas. Además, se presentan algunas investigaciones en las que previamente se ha relacionado la timidez con otras variables y, especialmente, sus implicaciones en el ámbito educativo.

Posteriormente, dada la influencia del ámbito educativo en su desarrollo se lleva a cabo un estudio de origen empírico. En este se analizan las relaciones entre la timidez y determinadas variables socioeducativas en estudiantado universitario. Este estudio pone de manifiesto la importancia de sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa sobre las necesidades de las personas tímidas para garantizar una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral de las personas.

Partiendo del objetivo principal de esta investigación, el siguiente estudio empírico pretende analizar la existencia de diferencias en los niveles de timidez teniendo en cuenta el país de procedencia del estudiantado participante. La muestra está conformada por estudiantado universitario procedente de México, Argentina y España. Además, se recoge información cualitativa sobre las percepciones de algunos de estos participantes sobre la influencia de la timidez en el desarrollo de su vida a nivel educativo, emocional y social.

Prosiguiendo con la comprensión de esta conducta y su relación con otras variables, se presenta otro estudio que tiene como objetivo explorar las relaciones entre la timidez, la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital. Todo ello desde la aplicación rigurosa y exhaustiva de los Modelos de Ecuaciones Estructurales. Este estudio permite profundizar en la influencia de la timidez sobre estas variables con la finalidad de comprender la timidez y su desarrollo.

El último estudio, ligado al planteamiento estadístico del anterior, presente explorar las relaciones entre la timidez, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y el disfrute o seguridad al hablar en público. Este permite una profunda reflexión sobre desempeño de la timidez desde un punto de vista social y comunicativo que favorece el conocimiento de esta conducta.

En definitiva, esta tesis doctoral pretende aportar información relevante sobre los efectos de la timidez en el desarrollo personal, social, emocional y comunicativo de las personas tímidas con el fin de dar visibilidad a esta conducta y concienciar a la sociedad de la importancia de responder a sus necesidades desde el ámbito familiar y, sobre todo, desde el ámbito educativo.

Índice de contenidos

Capítulo 1. Introducción, justificación y finalidad de la investigación	23
Introducción.....	24
Justificación de la investigación y aproximación a la temática	29
Propósito de la investigación	33
Objetivos y estructura de la investigación.....	34
Referencias	38
Capítulo 2. La timidez.....	43
La timidez y su diferenciación de otros conceptos	44
Clasificaciones de la timidez	49
Etiología de la timidez.....	50
Características que describen a las personas tímidas	53
La investigación sobre la timidez y su relación con otras variables ...	57
Implicaciones de la timidez en el contexto educativo.....	60
Referencias	62
Anexo. Figuras.....	77
Figura 2.1. Clasificaciones de los tipos de timidez.....	77

Figura 2.2. Reacciones de personas tímidas en función de su origen.....	78
---	----

Capítulo 3. Un análisis exploratorio entre la timidez y otras variables implicadas en el ámbito educativo..... 79

Introducción.....	81
La timidez desde el punto de vista educativo	82
La timidez y el rendimiento académico.....	85
La timidez y el sexo.....	86
La timidez y otras variables asociadas	87
Objetivo	89
Método.....	90
Diseño y Muestra	90
Definición de Variables e Instrumento.....	92
Procedimiento y Análisis de Datos	93
Resultados.....	94
Discusión	100
Conclusiones.....	104
Referencias	108
Anexo I. Tablas.....	121
Tabla 3.1. Características sociodemográficas de la muestra	121

Tabla 3.2. Estadísticos descriptivos de las variables.....	122
Tabla 3.3. Coeficientes de correlación de Pearson y niveles de significatividad entre variables	123
Tabla 3.4. Pruebas t-Student para el contraste de medias	124
Tabla 3.5. Prueba ANOVA para el contraste de medias	125
Tabla 3.6. Análisis de regresión para predecir la timidez	126
Capítulo 4: Una comparativa sobre la timidez entre México, Argentina y España.....	127
Introducción.....	129
Aproximación al concepto y desarrollo de la timidez.....	129
La timidez y la cultura.....	131
Objetivo	133
Método.....	134
Diseño y Muestra	134
Definición de Variables e Instrumento.....	138
Procedimiento y Análisis de Datos	139
Resultados.....	142
Discusión	163
Conclusiones.....	169
Referencias	171

Anexo: Tablas	184
Tabla 4.1. Características sociodemográficas de la muestra para la fase cuantitativa.....	184
Tabla 4.2. Características sociodemográficas de la muestra para la fase cualitativa.....	185
Tabla 4.3. Categorías y preguntas del cuestionario abierto sobre la timidez	186
Tabla 4.4. Estadísticos descriptivos de la variable timidez en función del país de procedencia.....	187
Tabla 4.5. Normalidad de los datos (Kolmogorov-Smirnov)	188
Tabla 4.6. Asimetría y curtosis de los ítems que componen la escala de timidez.....	189
Tabla 4.7. Pruebas de efectos inter-sujetos en la timidez del alumnado.....	190
Tabla 4.8. Contraste de medias por pares.....	191
Anexo II. Figuras	192
Figura 4.1. Medias aritméticas de las puntuaciones totales de timidez en función del país de procedencia.....	192

Capítulo 5. La timidez y su influencia en el desarrollo de la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital: Un modelo de ecuaciones estructurales.....	193
Introducción.....	195
El concepto de timidez	196
El papel de la autoestima	197
El papel de la inteligencia emocional.....	198
La satisfacción vital.....	199
Objetivo	201
Método.....	202
Diseño y Muestra	202
Definición de Variables e Instrumento.....	205
Procedimiento y Análisis de Datos	207
Resultados.....	209
Evaluación del Modelo de Medida.....	212
Evaluación del Modelo Estructural.....	215
Discusión	218
Conclusiones.....	222
Referencias	225
Anexo I. Tablas.....	239

Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de la variable timidez en el modelo propuesto	239
Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de la variable autoestima en el modelo propuesto	240
Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos de la variable inteligencia emocional en el modelo propuesto.....	241
Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos de la variable satisfacción vital en el modelo.....	242
Tabla 5.5. Análisis de fiabilidad de las variables latentes y sus respectivos ítems	243
Tabla 5.6. Validez convergente y discriminante según el criterio Fornell y Lacker	244
Tabla 5.7. Validez discriminante según el criterio Heterotrait-Monotrait (HTMT).....	245
Tabla 5.8. Análisis de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes	246
Tabla 5.9. Estadísticos de colinealidad (VIF).....	247
Tabla 5.10. Coeficientes path.....	248
Anexo II. Figuras	249

Figura 5.1. Modelo de timidez propuesto y las diversas hipótesis planteadas	249
Figura 5.2. Representación del modelo estructural propuesto	250
Capítulo 6. La timidez y su influencia en factores de índole social y comunicativos: un modelo de ecuaciones estructurales	251
Introducción	253
La timidez desde la perspectiva social	254
El miedo a la evaluación negativa en las personas tímidas	257
Las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público	258
La seguridad para hablar en público	259
Objetivo	259
Método	261
Diseño y Muestra	261
Definición de Variables e Instrumento	262
Procedimiento y Análisis de Datos	265
Resultados	267
Evaluación del Modelo de Medida	270
Evaluación del Modelo Estructural	274
Discusión	278

Conclusiones	282
Referencias	286
Anexo I. Tablas.....	301
Tabla 6.1. Características sociodemográficas de la muestra	301
Tabla 6.2. Estadísticos descriptivos de la variable timidez en el modelo propuesto	302
Tabla 6.3. Estadísticos descriptivos de la variable miedo a la evaluación negativa en el modelo propuesto	303
Tabla 6.4. Estadísticos descriptivos de la variable autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público en el modelo propuesto	304
Tabla 6.5. Estadísticos descriptivos de la variable seguridad para hablar en público en el modelo propuesto	305
Tabla 6.6. Análisis de fiabilidad de las variables latentes y sus respectivos ítems	306
Tabla 6.7. Validez convergente y discriminante según el criterio Fornell y Lacker	307
Tabla 6.8. Análisis de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes	308

Tabla 6.9. Validez discriminante según el criterio Heterotrait-Monotrait (HTMT).....	309
Tabla 6.10. Estadístico de colinealidad (VIF)	310
Tabla 6.11. Coeficientes path.....	311
Anexo II. Figuras	312
Figura 3.1. Modelo de timidez propuestoo y las diversas hipótesis planteadas	312
Figura 3.2. Representación del modelo estructural propuesto.....	313
Conclusiones generales	314
Referencias	321

**Capítulo 1. Introducción, justificación y finalidad de la
investigación**

**Chapter 1. Introduction, justification and purpose of
the research**

Introducción

En las últimas décadas, la acción investigadora y su relevancia para profundizar en diversos temas de interés, independientemente del ámbito en el que se desarrolle, ha generado gran cantidad de información necesaria para contribuir a la mejora de la sociedad y de las personas. En este sentido, el sistema educativo español es una de las instituciones que ha experimentado una gran evolución, gracias a la neurociencia y a los avances metodológicos. De este modo, el sistema se ha ido nutriendo de las necesidades contextuales y socioemocionales para dar una respuesta apropiada a los retos que se han ido presentando de forma sucesiva como consecuencia de la evolución natural de la sociedad.

Esta transformación producida dentro del contexto educativo, ha promovido la idea de que la escuela del siglo XXI, además de responder a cuestiones académicas, debe contribuir al desarrollo personal, social y emocional de cada persona, educando al mismo tiempo la cabeza y el corazón (Bisquerra, 2009). Esta premisa se encuentra en consonancia con uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), con el que se desarrolla la intención de garantizar una educación inclusiva y de calidad, así como la igualdad de oportunidades

para todo el estudiantado. En este sentido, se aboga por una educación de calidad que promueva el desarrollo integral del estudiantado favoreciendo la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, y fomentando su crecimiento personal a través del desarrollo de la confianza, el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades sociales, la gestión emocional y un largo etcétera (Cepa et al., 2017; Nauffal y Skulte-Ouaiss, 2018). Desde esta propuesta, la presencia de la timidez en la escuela supone un reto para los docentes y el sistema educativo que deben garantizar y favorecer el óptimo desarrollo integral del estudiantado.

Según lo expuesto hasta este momento, es evidente el importante papel que juega la escuela en el desarrollo de esta conducta, sobre todo en los primeros años escolares donde sus experiencias adquieren mayor intensidad y poseen un carácter trascendental para su desarrollo integral y su vida futura (Hidalgo et al., 2008). De forma más específica, el desarrollo social, entendido como el conjunto de pautas de conducta, sentimientos y actitudes manifestados por los infantes en sus interacciones, varía en función de la edad (Schaffer, 2000). De hecho, adquiere una gran importancia en la primera infancia y al comienzo de la escolaridad, coincidiendo con el aumento de interacciones sociales entre iguales derivadas de las oportunidades que ofrece el contexto escolar. En este

instante, algunos autores (Barker et al., 2014; Rubin et al., 1995) afirman que ya es posible establecer diferencias entre infantes extrovertidos y tímidos en función de las conductas que desempeñan durante esta etapa, y asocian a los infantes tímidos dificultades para integrarse en el grupo, trabajar en equipo e interaccionar con sus iguales. No obstante, conviene tener en cuenta que el desarrollo evolutivo del infante se realiza de forma gradual, en este sentido comenzará con los juegos en solitario y, poco a poco, se irá interesando por juegos más interactivos que le permitirán superar el egocentrismo y lograr la comprensión de su entorno social (Griffa y Moreno, 2005).

Por tanto, la escuela se sitúa como un espacio ideal capaz de identificar posibles dificultades en el desarrollo social de los infantes y, por tanto, de proporcionar las herramientas necesarias, favorecer la adquisición de competencias de forma eficaz y ofrecer las oportunidades precisas para lograr afrontar cualquier tipo de situación social con éxito. Además, conviene concienciar al profesorado previamente sobre la importancia de responder a las necesidades de los infantes tímidos, porque tal y como expone Monjas (2000), algunos docentes califican a estos como sujetos callados y temerosos que pasan desapercibidos. En ocasiones, incluso, valoran estas conductas de forma positiva, reforzando de este

modo, la conducta tímida y retraída en el aula. Sin embargo, estas actitudes pueden influir de forma negativa en el desarrollo integral del sujeto. Así pues, la escuela debe convertirse en un espacio en el que se abogue por favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado. A este respecto, otro aspecto a destacar se cierne sobre las repercusiones que pueden tener las “etiquetas de persona tímida” en el sujeto. El uso de este tipo de etiquetas en el entorno cercano del infante, como puede ser la familia o la escuela, pueden desencadenar en la interiorización de creencias y comportamientos tímidos en el infante que afiancen este tipo de conductas y sus correspondientes repercusiones en el desarrollo integral (Coplan y Rudasill, 2018).

Por otro lado, el contexto familiar se realza como el entorno con mayor determinación en el desarrollo de la conducta tímida. Esta premisa se respalda en el pilar fundamental que constituye la familia en el desarrollo de la personalidad de los infantes siendo, a su vez, la primera relación interpersonal que experimentan los bebés. Además, los progenitores son los responsables de muchos factores que pueden intervenir en el desarrollo de la conducta tímida, debido a que se convierten en ejemplos de modelos de comportamiento que tienden a ser imitados por sus descendientes, escogen el estilo de crianza que consideran más

adecuado, ofrecen apoyo emocional y fomentan la comunicación, favorecen la exposición en situaciones sociales que son seguras y positivas y pueden establecer unas expectativas sanas sobre sus descendientes. En palabras de Zimbardo y Radl (2001, p. 183), “prevenir o superar la timidez supone una dedicación importante de tiempo, energía y atención a los aspectos más básicos del desarrollo de la personalidad y la socialización”.

Por todo lo mencionado, se considera necesario iniciar nuevas investigaciones que permitan dar visibilidad a la timidez como un fenómeno que necesita ser comprendido y abordado. En primer lugar, desde la investigación con el objetivo de profundizar en la timidez y los aspectos que estén relacionados con la misma y, así, comprender mejor esta conducta. Además, de este modo, se concientia a la sociedad de las necesidades de las personas tímidas. Su finalidad es ofrecer soluciones o alternativas que favorezcan el desarrollo de estrategias adecuadas para desenvolverse en la sociedad de forma óptima. Por último, se pone en relieve la importancia de la implicación del contexto familiar y educativo como espacios idóneos para responder a las necesidades de las personas tímidas y proporcionarles las herramientas adecuadas para lograr un desarrollo integral adecuado que promueva su bienestar personal y social.

Justificación de la investigación y aproximación a la temática

La investigación es esencial para el progreso y el desarrollo de cualquier área de conocimiento, así como de la sociedad en general. Las prácticas de indagación empírica permiten identificar las necesidades o demandas de una sociedad y obtener una información válida y confiable que nos facilite la toma de decisiones apropiadas. De esto modo, la investigación se considera un medio idóneo para la resolución de problemas y para la mejora de la sociedad y de la calidad de vida de las personas que viven en ella. Más concretamente, la presente investigación pretende abordar el concepto de timidez y sus relaciones con otras variables con el fin de profundizar en los efectos que esta conducta puede ocasionar en aspectos personales, sociales, emocionales o profesionales, y buscar soluciones que contribuyan a mejorar el bienestar de las personas tímidas.

En este sentido, conviene hacer hincapié en que, a pesar del elevado índice de personas tímidas presentes en nuestra sociedad, existe un escaso énfasis en su investigación dirigida a la prevención o tratamiento de esta conducta. Según Monjas (2004), los motivos por los que la timidez no ha suscitado mucho interés en la sociedad se centran en que esta no es considerada un problema, en la creencia generalizada de que se trata de

una conducta puntual y transitoria y, por último, en el desconocimiento de las repercusiones que esta conducta puede implicar en la vida de la persona.

Sin embargo, ciencias como la psicología y la psicopatología comparten la visión de la timidez como un problema que muestra las dificultades y el sufrimiento generado en la persona cuando se encuentra en situaciones sociales y, además, identifican la timidez como un indicador de riesgo de dificultades sociales y emocionales futuras. Y aunque esta idea se afirma a lo largo de lo expuesto en la literatura, también existen otros autores que resaltan aspectos positivos de esta conducta como un mecanismo de defensa que le permite observar la situación y responder de a ella de forma adecuada (Coplan y Armer, 2007; Rubin et al., 2009).

En aras de profundizar sobre ella, la timidez es una conducta latente y arraigada en nuestra sociedad que habitualmente se relaciona con el sentimiento de incomodidad o preocupación desarrollada en situaciones sociales (Carducci y Zimbardo, 1995). No obstante, todas las personas hemos experimentado este sentimiento en algún momento de nuestras vidas sin que ello haya supuesto una barrera en nuestras experiencias. Sin embargo, la timidez que se va a abordar en esta investigación hace alusión a un rasgo de la personalidad estable que limita o dificulta el desarrollo

integral de las personas que la presentan, causando la aparición de problemas futuros (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Doey et al., 2014; Grose y Coplan, 2015; Henderson et al., 2010; Monjas, 2004; Sierra-Sánchez et al., 2021; Su et al., 2019; Tang et al., 2017). Asimismo, algunos autores afirman que la timidez puede afectar a componentes de carácter psicológico, cognitivo y conductual (Jones et al., 2014; Sato et al., 2018).

A pesar de las mencionadas consecuencias negativas que pueden derivarse de esta conducta, Monjas (2004) resalta que en el ámbito educativo no se le presta suficiente atención debido a que los propios docentes la asocian con una buena actitud en el aula. Por tanto, el desconocimiento de sus consecuencias en el desarrollo integral de las personas, ha despreocupado a la sociedad y ha descuidado la búsqueda de soluciones a las dificultades que las personas tímidas pueden encontrar en su desarrollo.

Además, existe una percepción generalizada de la timidez acerca de su desaparición con el paso de los años, pero esto no ocurre así, la timidez no sólo no desaparece con el paso del tiempo, sino que en la mayoría de los casos se afianza.

En este sentido, y tal y como se ha reflejado anteriormente, las instituciones educativas son responsables de ofrecer una educación de

calidad que responda a las necesidades de todos los niños y niñas, incluyendo, por supuesto, a los que poseen la condición de ser tímidos. Sin embargo, existen escasas investigaciones desarrolladas en este sector que permitan conocer de forma más profunda cómo se desarrolla esta conducta en el colegio y de qué forma se pueden minimizar sus efectos, evitar la aparición de problemas futuros y, en definitiva, contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas tímidas desde el ámbito educativo.

Por tanto, se considera relevante investigar sobre los posibles beneficios de prevenir la conducta tímida, qué causas pueden originar su aparición, qué consecuencias tiene, en qué aspectos influye y condiciona la vida de las personas tímidas, qué tipo de barreras o dificultades se encuentran estas personas y, además, qué estrategias o herramientas son efectivas para poder contribuir a su reducción o desaparición con el fin de lograr el bienestar para las personas tímidas. El cumplimiento de este objetivo permitiría profundizar en este concepto, comprenderlo y darle visibilidad a esta conducta y sus necesidades. Con todo ello se lograría sensibilizar a la población hacia la búsqueda de respuestas a sus necesidades. El fin de su investigación radica en la mejora de la calidad de vida de las personas tímidas.

Propósito de la investigación

En términos generales, el propósito principal de esta investigación se centra en analizar la timidez en discentes universitarios, así como las relaciones que establece esta conducta con otros aspectos de origen personal, emocional, social y profesional. Todo ello es imprescindible para comprender y profundizar en las necesidades que presentan las personas tímidas en la etapa universitaria.

La timidez es una conducta que afecta a muchas personas en el mundo y que, además, puede tener un impacto significativo en sus vidas. Por este motivo, comprender su naturaleza e identificar sus efectos determinará las necesidades de las personas tímidas y contribuirá a desarrollar estrategias efectivas para ayudar a minimizar sus efectos negativos en las personas. En este sentido, la timidez es un fenómeno complejo, debido a que puede tener múltiples causas y factores asociados, como la personalidad, la cultura y las propias experiencias vividas.

En aras de profundizar en los efectos que esta conducta puede ocasionar en el desarrollo integral de las personas, esta investigación pretende averiguar si la timidez presenta relación con factores como la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida con el objetivo de valorar la influencia de la timidez en el desarrollo personal y

emocional. Además, indaga sobre la existencia de relaciones entre la timidez, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones cuando se habla en público y la seguridad o disfrute al hablar en público como aspectos de índole social que pueden condicionar el desarrollo óptimo de las personas tímidas en este ámbito. Otra de las cuestiones que se pone en relieve en esta investigación es la influencia que puede tener la cultura en el desarrollo de la conducta tímida.

Todo ello, pretende aportar información relevante y novedosa sobre la influencia de la timidez en aspectos necesarios para su crecimiento personal y emocional, para su competencia social y profesional, así como para desenvolverse con éxito en la sociedad actual. Además, se tienen en cuenta los factores culturales como aspectos que pueden incidir en su progreso. Esta información servirá para apoyar, ayudar y asesorar a las personas tímidas en el afrontamiento de retos y situaciones que se les presenten en la vida, con la intención de favorecer su bienestar a todos los niveles.

Objetivos y estructura de la investigación

La timidez es una conducta presente en nuestra sociedad, por tanto, es esencial profundizar en ella y sus relaciones con otras variables con el fin de encontrar soluciones para minimizar sus efectos negativos en el

desarrollo integral de las personas tímidas. Por tanto, el objetivo general de esta investigación es analizar la timidez y su relación con otras variables para comprenderla y sensibilizar a la sociedad sobre las necesidades de esta conducta que pueden ser abordadas desde el contexto familiar y escolar. El motivo por el cuál se ha desarrollado en el ámbito educativo se reduce a la importancia de este contexto en el desarrollo de la conducta tímida. Por consiguiente, la presente tesis doctoral pretende revisar la literatura existente hasta la fecha sobre cuestiones relativas a la timidez y su influencia en otras variables. De igual modo, procura profundizar en el concepto de timidez y analizar las diferencias de origen cultural entre estudiantes universitarios procedentes de diferentes países (España, México y Argentina). Además de indagar sobre la influencia de la timidez y las relaciones existentes entre la timidez y la autoestima, la inteligencia emocional, la satisfacción vital, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones durante la situación de hablar en público y la seguridad o disfrute al hablar en público. En este sentido, esta tesis doctoral pretende aportar información relevante sobre los efectos de la timidez en el desarrollo personal, social, emocional y profesional de las personas tímidas con el fin de dar visibilidad a esta conducta y concienciar a la

sociedad de la importancia de responder a sus necesidades desde el ámbito familiar y, sobre todo, desde el ámbito educativo.

Para ello, se presenta una estructura distribuida en diferentes capítulos que pretenden abordar la timidez desde una mirada global y educativa. En términos generales, la secuencia propuesta permite conocer los aspectos más relevantes de la timidez a partir de la revisión literaria y continúa con diversos capítulos en los que se desarrollan pequeñas investigaciones que permiten analizar la timidez y sus efectos en otras variables educativas, culturales, emocionales, sociales y educativas. Más concretamente, el presente capítulo, tal y como se ha podido observar, pretende establecer una toma de contacto con el concepto de timidez en la actual sociedad y exponer la importancia de seguir profundizando en este concepto con el objetivo de comprenderlo y, así encontrar soluciones que respondan a las necesidades de las personas tímidas.

El segundo capítulo, también de origen teórico, recoge la revisión de la literatura y la fundamentación teórica que han servido de base para los siguientes capítulos que se desarrollan en este trabajo académico. En su desarrollo se define el concepto de timidez desde diferentes puntos de vista y se distingue de otros términos asociados, se exponen algunas de las clasificaciones más importantes, así como se abordan cuestiones como el

origen de la timidez, las características de las personas tímidas y sus relaciones con otras variables. Por último, se expresan las implicaciones que esta conducta puede tener en el ámbito educativo.

El tercer capítulo trata sobre la visión de la timidez desde el punto de vista educativo. Se aborda el entorno escolar como un espacio que debe fomentar el desarrollo integral del alumnado y que ofrece multitud de oportunidades para lograrlo, no obstante, se pone de manifiesto la demanda de una atención especial a la conducta tímida en este contexto. Para ello, se ha desarrollado una investigación de corte cuantitativo que pretende explorar las relaciones existentes entre la timidez y determinadas variables socioeducativas en una muestra de 283 sujetos procedentes de la Universidad de Córdoba y de la Universidad de Zaragoza.

El cuarto capítulo comprende un estudio empírico de corte mixto. Su objetivo es analizar la existencia de diferencias en los niveles de timidez en función del país de procedencia del estudiantado participante en este estudio, es decir, entre 1008 sujetos distribuidos en México, Argentina y España. Además, con la finalidad de profundizar en esta conducta y sus manifestaciones se añadió un cuestionario abierto que pretende recoger las percepciones de los participantes sobre la timidez y su desempeño.

El quinto capítulo presenta un modelo de ecuaciones estructurales propuesto a partir de la literatura revisada y que pretende explorar si existen relaciones entre la timidez, la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital en la misma muestra de participantes procedentes del ámbito educativo universitario.

Por último, el sexto capítulo replica en el diseño metodológico del capítulo anterior, pero en esta ocasión, su objetivo se centra en analizar las posibles relaciones entre otro tipo de variables de índole social y profesional. Más concretamente, se exploran las relaciones entre la timidez, el miedo a la evaluación, las autoverbalización positivas durante la situación de hablar en público y el disfrute o la seguridad al hablar en público.

Referencias

- Barker, T. V., Reeb-Sutherland, B. C., y Fox, N. A. (2014). Individual differences in fear potentiated startle in behaviorally inhibited children. *Developmental Psychobiology*, 56(1), 133-141.
<https://doi.org/10.1002/dev.21096>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social

anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>

Carducci, J. B., y Zimbardo, P. G. (1995). Are you shy? *Psychology Today*, 28, 34-46.

Cepa, A., Heras, D. y Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva, *Aula Abierta*, 46(0), 73-82.

<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>

Chen, Y., Zhang, H., Liu, Z., Hu, Y., Fang, X., y Liu, K. (2022). Shyness and classroom performance in junior school students: A moderated mediation model. *Current Psychology*.

<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02865-x>

Coplan, R. J., y Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26-32.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>

Coplan, R. J., y Rudasill, K. M. (2018). *Tímidos, introvertidos, vergonzosos...: Comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Narcea Ediciones.

- Doey, L., Coplan, R. J. y Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles*, 70, 255-266. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0317-9>
- Griffa, M., y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez*. Lugar Editorial.
- Grose, J. y Coplan, R.J. (2015). Longitudinal outcomes of shyness from childhood to emerging adulthood. *Journal of Genetic Psychology*, 176, 408-413. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1084988>
- Henderson, L., Zimbardo, P., y Carducci, B. (2010). *Shyness*. The Corsini Encyclopedia of Psychology.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0870>
- Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., y Lorence Lara, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI. Revista de Educación*, 10, 85-95.
<http://hdl.handle.net/11441/30963>
- Jones, K.M., Schulkin, J. y Schmidt, L.A. (2014). Shyness: Subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions. *Psychology*, 5, 244-254. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.53035>
- Monjas, M.I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Ediciones Pirámide.

- Nauffal, D., y Skulte-Ouais, J. (2018). Quality higher education drives employability in the Middle East. *Education and Training*, 60(9), 1057-1069. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0072>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). UNESCO 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073_spa
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., y Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., y Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62. <https://doi.org/10.1017/s0954579400006337>
- Sato, E., Matsuda, K. y Carducci, B. J. (2018). A factor analytical investigation of the Japanese translation of the Cheek-Buss Shyness Scale in support of the three-component model of shyness. *Personality and Individual Differences*, 124, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.006>
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. Siglo XXI.

- Sierra-Sánchez, V., Latorre-Coscolluela, C., Rodríguez-Martínez, A. y Vázquez-Toledo, S. (2021). Vínculos entre la timidez y las habilidades sociales: análisis de tendencias entre grupos de edad y sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 91-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31280>
- Su, P., Liu, Z., Guo, Q. y Fan, J. (2019). Shyness weakens the agreeableness-prosociality association via social self-efficacy: A moderated-mediation study of Chinese undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01084>
- Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S. y Schmidt, L. A. (2017). Shyness Trajectories across the First Four Decades Predict Mental Health Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1621-1633. <https://doi.org/10.1007 / s10802- 017-0265-x>
- Zimbardo, P. G. y Radl, S. (2001). *El niño tímido. Superar y prevenir la timidez desde la infancia*. Paidós

Capítulo 2. La timidez

Chapter 2: Shyness

La timidez y su diferenciación de otros conceptos

La timidez es un concepto en el que poco se ha profundizado desde el campo de la investigación, a pesar de ser una conducta con gran presencia en la sociedad. De hecho, la mayor parte de las personas reconocen haber experimentado este estado en alguna situación. No obstante, en esta ocasión, la timidez se abordará como un atributo o rasgo de la persona estable y que condiciona su desarrollo integral.

Su definición no es una tarea fácil, pues numerosos autores han descrito este concepto desde diferentes ámbitos y han reconocido diversas características vinculadas a la conducta tímida. Sin embargo, resulta complicado encontrar una definición de timidez que responda a todas las implicaciones que esta conducta conlleva implícitas. Por tanto, a continuación, se presentan una serie de definiciones que ayudarán a comprender la amplitud de este concepto.

En este sentido, Pilkonis (1977, p.585) se refiere a la timidez como “la tendencia a evitar interacciones sociales y a fracasar a la hora de participar apropiadamente en situaciones sociales”. Esta definición asocia la timidez con la evitación de este tipo de situaciones, con la falta de habilidades sociales que dificultan su afrontamiento, así como las experiencias sociales negativas que la propia persona tímida experimenta

a lo largo de su vida. En esta misma línea, Monjas (2000, p. 39) define la timidez como “un patrón de conducta caracterizado por el déficit y/o inadecuación de las relaciones interpersonales y una tendencia estable y fuerte de escape o evitación del contacto social con otras personas en diversas situaciones sociales”. Por otro lado, Zimbardo (1982) define la timidez como un estado elevado de preocupación por sí mismo y por la evaluación social que puedan realizar otras personas, como consecuencia, el comportamiento de las personas tímidas tiende a la inhibición y evitación de situaciones sociales. De este modo, se contempla que la timidez interfiere en la consecución de objetivos personales y profesionales. Además, Zimbardo (1982) comparte los términos utilizados en la definición de la timidez con otros autores (Buss, 1980; Crozier, 1979; Jones et al., 1986) que también hace alusión a la autoconsciencia de sí mismo y la preocupación por la evaluación como indicadores clave de la timidez. En términos más generales, Jones et al. (1986) interpretan la timidez como un rasgo de la personalidad vinculado a situaciones de amenaza interpersonal en las cuales la persona tímida muestra un alto grado de excitación, asimismo aluden a la relación de la timidez con el miedo a la evaluación negativa.

Desde un punto de vista más ventajoso de la timidez, Izard (1972) alude a la timidez como una emoción discreta y necesaria. En la misma línea, otros autores (Asendorpf, 1991; Coplan y Armer, 2007; Rubin et al., 2009; Zimbardo y Radl, 2001) se refieren a ella como un mecanismo de defensa que favorece la evaluación de situaciones novedosas en las que deben desenvolverse adoptando una actitud cautelosa y con el objetivo de responder de la forma más apropiada. Más concretamente, Poole y Schmidt (2020) llevan a cabo una investigación para diferenciar la timidez adaptativa de la no adaptativa. En este sentido, la timidez adaptativa se asocia a la timidez positiva, dado que esta permite regular la excitación en situaciones sociales y favorecer el acercamiento interpersonal con confianza (Poole y Schmidt, 2019).

Debido a la falta de claridad entre la terminología utilizada, es habitual que la timidez se confunda con otros términos conocidos como la introversión, la ansiedad social o la fobia social, la inhibición social, el retraimiento o la cautela, entre otros. Evidentemente, todos los términos están relacionados con el factor interpersonal e intrapersonal y poseen características comunes, aunque los diferentes grados de dificultad en los que se presenta, la frecuencia y la durabilidad, son factores que pueden ayudar a su diferenciación.

La fobia social o ansiedad social son un tipo de trastorno de ansiedad. Este se define como el miedo o ansiedad significativo y persistente que aparece casi siempre o siempre en una o más situaciones de carácter social en las que el sujeto queda expuesto a la posible evaluación de otras personas (American Psychiatric Association, 2013). Se diferencia en la regularidad con la que se dan las situaciones que provocan estas reacciones, es decir, la ansiedad social se refiere a las diferentes situaciones en las que se desata la ansiedad, en cambio, la fobia social se relaciona con una situación o acontecimiento más concreto. El trastorno de ansiedad afecta a los dominios cognitivos, afectivos, fisiológicos y psicológicos causados por la percepción de una posible evaluación realizada por otras personas (Leary y Kowalski, 1995). En otras palabras, es un estado de excitación que se pone de manifiesto en las interacciones con otras personas (Henderson y Zimbardo, 2001). Este trastorno puede suponer un límite para la persona que impida su participación en situaciones sociales a diferencia de las personas tímidas que, si son capaces de hacerlo, es decir, las manifestaciones de las personas tímidas son más leves que las de aquellas que poseen una fobia social o ansiedad social. En la misma línea, es importante resaltar que la timidez puede llevar implícita la ansiedad social como un componente emocional, pero no al revés

(Henderson y Zimbardo, 2001). No obstante, Bech y Angst (1996) encontraron que tanto la fobia social como la timidez disminuyen la calidad de vida de los sujetos que las presentan.

En cuanto a la inhibición social, Cheek y Briggs (1982) hallaron en una muestra de bebés la presencia de comportamientos de carácter inhibitor y, por tanto, se podrían considerar tímidos, en cambio, estos sujetos no mostraron esta conducta a los siete años. A partir de esta apreciación, la diferenciación entre la timidez y la inhibición social se encuentra en que la timidez implica una preocupación cognitiva relacionada con la evaluación que puedan realizar otras personas.

La introversión es otro concepto que habitualmente se utiliza indistintamente con el término de timidez. No obstante, aunque comparten algunas características como el miedo a la evaluación negativa por parte de otras personas o un exceso de conciencia sobre sí mismo (Quintana, 2008), difieren en otras. Más concretamente, algunos autores (Dossey, 2016; Arip et al., 2018) coinciden en la descripción de los introvertidos como personas solitarias, sensibles, serias, tímidas, con poca iniciativa y poco sociables. Además, Quintana (2008) asocia a la persona introvertida con un permanente sentido de inferioridad, forjado en su baja autoestima. Estas últimas características impulsadas por la gran sensibilidad a las

críticas ajenas, la autoevaluación negativa y la ponderación de sus defectos desembocan en la creación del sentimiento de inferioridad. Y a partir de éste, surge la timidez. Por tanto, la timidez o rasgo de personalidad puede derivarse de la introversión (Kwiatkowska et al., 2018).

Clasificaciones de la timidez

Del mismo modo que existen diferentes definiciones acerca del concepto de timidez, también se han ofrecido diferentes clasificaciones sobre los tipos de timidez en función de la perspectiva de distintos autores. A continuación, se destacan las más difundidas.

En primer lugar, Buss (1986) distinguió entre la timidez temerosa de origen externo y la timidez autoconsciente de origen interno. En este sentido, la timidez temerosa está directamente relacionada con el miedo a los demás, esta aparece en el primero año de vida y se presenta mediante la ansiedad derivada de la inseguridad que siente ante desconocidos, y que provoca un aumento del nivel de excitación determinado por la inhibición conductual, así como el miedo a la evaluación negativa por parte de otras personas. Por otro lado, la timidez consciente está ligada a la auto-observación, esta surge en torno a los cuatro o cinco años cuando el infante comienza a tomar conciencia de sí mismo como un ser social que se expone

ante la evaluación crítica de otras personas. Estas personas se caracterizan por centrarse en sí mismos y en la evaluación negativa.

En cambio, Pilkonis (1977) realizó una distinción entre la timidez pública y la timidez privada. En el primero de los casos, los tímidos en público muestran comportamientos en los que se aprecia su incomodidad y falta de habilidades sociales. Por el contrario, los tímidos en privado, se describen como personas con habilidades sociales, pero con sentimientos de desconfianza e incomodidad en situaciones de esta índole.

A modo de síntesis, se presenta la figura 2.1., en la que se puede observar las clasificaciones de los tipos de timidez mencionadas y propuestas por Buss (1986) y Pilkonis (1977) de forma gráfica.

Etiología de la timidez

El origen de la timidez es un tema controvertido. En torno a él, se plantean diferentes posturas acerca de las causas que determinan el origen y el desarrollo de la timidez.

En este sentido, diversos autores defienden que las causas de la timidez se deben a un factor genético. Tal y como indicaron Horn et al. (1976) en una investigación protagonizada por gemelos, donde demostraron que la timidez era un rasgo de carácter hereditario. Además, Kagan (1989) llegó a la misma conclusión en un estudio desarrollado entre

padres e hijos, en el que afirmó la existencia de una relación significativa entre ellos, de modo que los hijos tímidos tenían padres tímidos. Por tanto, concluyeron que la timidez era una conducta heredada donde padres e hijos compartían las mismas tendencias emocionales. Esta condición genética que explicaba el origen de la timidez fue confirmada en otros estudios (Cheek y Zonderman, 1983; Kagan, 1991; Torgensen, 1979).

Por otro lado, Monjas (2000) defiende que el origen de esta conducta se encuentra exclusivamente en el entorno en el que se desenvuelve el sujeto, debido a que este repercute y modela su conducta durante toda la vida.

Por último, otros autores apoyan ambas teorías, y no descartan la influencia del factor genético en el desarrollo de la timidez, pero desechan la idea de que este factor sea determinante, considerando los factores genéticos y los factores ambientales como aspectos que inciden de en el desarrollo de esta conducta (Chen, 2019). Más concretamente, Kagan y Reznick (1986) indican la posibilidad de que exista cierta vulnerabilidad genética para desarrollar la timidez, pero que no todos los niños que se consideran tímidos han mostrado esta predisposición genética. De hecho, Alexander et al. (1991) exponen que el desarrollo de un trastorno psicológico depende de la actitud de la familia ante este tipo de

comportamientos tímidos, otorgando una gran responsabilidad al ámbito familiar. Cuando los autores relacionan la timidez con el entorno familiar surgen aspectos como la teoría del apego, los estilos de crianza o modelos parentales desempeñados. Esos aparecen como alicientes capaces de influir en el desarrollo de la timidez. Esta responsabilidad familiar y su vinculación con la teoría del apego es resaltada por Moritz y Coplan (2018), estos establecen que el sentimiento de inseguridad de los infantes en situaciones sociales en las que sus cuidadores no están próximos, puede desencadenar en la aparición de la timidez y la ansiedad en un futuro. Del mismo modo, consideran que los estilos de crianza pueden incluir en el desarrollo de esta conducta. Además, Díaz et al., (2000) añaden que las personas tímidas la aprenden a través de las propias experiencias vividas y observadas en las personas de su entorno más cercano. En este sentido, Cheek y Buss (1991) van un paso más allá y resaltan que las experiencias sociales aprendidas son capaces de modificar pautas de conductas que han sido adquiridas genéticamente. Sin embargo, Robinson et al., (1992) apuntan que el aprendizaje de la competencia social, a través del modelado en situaciones o interacciones sociales, no garantiza que el sujeto con el paso del tiempo adopte una conducta extrovertida en sus relaciones sociales (Galvin, 1992; Kagan, 1989).

La combinación de ambas teorías parece ser la más aceptada. No obstante, Echeburúa (1993) expone que existen otros aspectos como el rechazo social que pueden explicar el origen o mantenimiento de la conducta tímida. En este sentido, la timidez se considera una conducta estable, pero modificable, influenciada genéticamente, y que puede ser determinante en el desarrollo integral de la persona (Coplan, et al., 2008; Spangler y Gazelle, 2009).

Tras realizar una breve revisión sobre las causas que pueden determinar la aparición de la conducta tímida, conviene saber qué consecuencias puede tener esta conducta en el desarrollo integral de la persona, con el objetivo de poder responder a sus necesidades y buscar soluciones o alternativas que permitan a las personas tímidas adquirir las estrategias y herramientas para enfrentarse a cualquier tipo de situación social de forma exitosa.

Características que describen a las personas tímidas

Las características que, en términos generales, describen las acciones o comportamientos que permiten identificar a una persona tímida son diversas. Según Monjas (2000), estas cualidades hacen alusión, principalmente, a sus escasas interacciones sociales. No obstante, esta escasez es consecuencia de su falta de habilidades para desenvolverse en

este tipo de situaciones sociales. Diversas investigaciones (Sette et al., 2017; Coplan et al., 2018; Ding et al., 2019; Bowker et al., 2017; Nelson, 2013) han confirmado la existencia de una relación positiva entre la timidez y la falta de sociabilidad. En ellas, se pone en relieve la preferencia de las personas tímidas a la soledad a lo largo de las diferentes etapas de la vida, coincidiendo con lo encontrando por Eggum-Wilkens et al. (2019). En cambio, Henderson y Zimbardo (2001) afirman que las personas tímidas prefieren estar con otras personas, pero su falta de habilidades sociales les dificulta las interacciones con otras personas.

La segunda de las características que propone Monjas (2000) hace referencia a la baja aceptación social que experimentan las personas tímidas en su entorno. Esta se define como “el grado en el que el niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales” (p. 30). A este respecto, son varias las investigaciones (Chen, 2019; Crozier, 2020; Schmidt et al., 1999; Wu et al., 2022) que han demostrado la existencia de una relación significativa positiva entre la timidez y el rechazo social, o una relación significativa negativa entre la timidez y la aceptación social, tanto en infantes como en adultos. Además, estos fenómenos son aplicables a una amplia variedad de contextos sociales, como la escuela, el trabajo o las relaciones (Alden y Taylor, 2004).

Otra de sus características alude a la tendencia a la evitación de situaciones sociales. Aunque las personas tímidas tienen interés por establecer interacciones con otras personas, en ocasiones, el miedo, la ansiedad o la preocupación por la evaluación social inhiben sus deseos de interacción (Coplan et al., 2015). La timidez y la tendencia a la evitación social han sido estudiadas en diferentes investigaciones (Bowker et al., 2017; Eggum-Wilkens et al., 2019; Hassan et al., 2021; Nelson, 2013; Sang et al., 2018). Además, esta tendencia a evitar las situaciones sociales puede atribuirse al miedo o la ansiedad causada por la aversión a las relaciones con otras personas. Como consecuencia puede desencadenar un retraimiento social de la persona tímida, entendido como la preferencia a evitar este tipo de interacciones. Según Rubin y Coplan, (2004), entre las posibilidades que originan este comportamiento se encuentra la falta de estrategias de gestión emocional o la simple preferencia de realizar actividades en solitario.

Además, según Buss y Plomin (1984) se atribuyen a los sujetos tímidos características como la ansiedad, la baja autoestima y el retraimiento social. Estas cualidades fueron reflejadas en diferentes comportamientos de infantes tímidos, según los testimonios de los propios docentes en la investigación desarrollada por Mjelve et al., (2019). Estos

docentes asociaron la ansiedad en los infantes tímidos con comportamientos de evitación de errores, estados de miedo, búsqueda de estabilidad, necesidad de control y dependencia de los adultos. En el caso de la baja autoestima, esta se vio reflejada en la subestimación académica y social, y en mostrar desagrado por su apariencia. Por último, el retraimiento social lo manifestaban a través de pasar desapercibidos, actuar en silencio, mostrar desvinculación, carecer de habilidades de interacción y apariencia de tristeza.

Por otro lado, según la teoría propuesta por Henderson y Zimbardo (2001), las personas tímidas experimentan habitualmente estados emocionales negativos en situaciones sociales, y como consecuencia, se centran más en sí mismos, en sus propios pensamientos y emociones. Estos estados les producen un elevado nivel de autoconsciencia y cierta tendencia a asumir la responsabilidad de todo. Por ello, este proceso genera pensamientos negativos que desencadenan en emociones negativas. Así se crea un círculo vicioso que termina conduciendo al sujeto a creencias negativas sobre sí mismo y su desempeño en situaciones sociales. A la luz de lo expuesto, estos autores identificaron diferentes tipos de reacciones que se producen en el individuo tímido cuando este se encuentra ante situaciones en las que puede verse reflejada su timidez, como pueden ser

las situaciones sociales novedosas. Estas reacciones pueden ser de origen cognitivo, afectivo, fisiológico o conductual. Algunos de los ejemplos de estas reacciones se encuentran reflejados en la siguiente figura (Figura 2.2)

La investigación sobre la timidez y su relación con otras variables

La investigación sobre aspectos relacionados con la conducta tímida tuvo sus inicios en la década de 1920. Fue entonces cuando varios investigadores coincidieron en la necesidad de otorgar una respuesta a las necesidades de los infantes tímidos desde el ámbito educativo. De hecho, en 1938 se implementó el primer programa de intervención para infantes tímidos y retraídos con unos resultados positivos (Rubin y Coplan, 2010).

Posteriormente, diversas investigaciones (Kagan et al., 1984; Kagan et al., 1988; Reznick et al., 1986; Zimbardo, 1977) se fueron sucediendo para conocer y profundizar en los aspectos más destacados y descriptivos de la timidez. Una de las más conocidas fue la investigación llevada a cabo por Zimbardo (1977), donde su objetivo consistía en averiguar la influencia de factores situacionales y experienciales en la producción de determinados comportamientos, pensamientos y sentimientos, llegando a crear la “Clínica de la timidez”. En este sentido, tras su investigación se definieron algunas técnicas y estrategias con la intención de asesorar y ayudar a las personas tímidas a enfrentarse a sus

preocupaciones, puesto que una de las creencias en las que se basaba esta “clínica” era que la timidez podía ser definida como un estado de “aptitud social” capaz de ser regulado por la persona. Por ello, las terapias o ayudas otorgadas a las personas tímidas se basaban en el modelo de aptitud social a través de estrategias de regulación conductual, cognitiva y emocional.

Además, otras investigaciones (Kagan et al., 1984; Kagan et al., 1988) encontraron que algunos de los aspectos vinculados a la timidez se derivaban de las respuestas que ofrecían ante situaciones novedosas o de incertidumbre, en estos casos sus conductas eran de inhibición y cautela. Como consecuencia, según Kagan et al. (1984), la tendencia a evitar este tipo de situaciones podría estar relacionada a un componente biológico que influía en generar inseguridad en el sujeto ante este tipo de situaciones. Además, las experiencias previas desagradables también pueden causar este tipo de comportamientos.

Otro aspecto que, frecuentemente, se asocia a la timidez es el desarrollo social. La literatura empírica cuenta con un gran número de investigaciones (Blöte et al., 2019; Cheek y Buss, 1981; Misir et al., 2019; Tang y Schmidt, 2020; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018) que respaldan la influencia de la timidez en el comportamiento social de los sujetos.

Además, tras identificar la inhibición como una de las características de las personas tímidas, varios estudios (Rubin, 1985; Rubin et al., 1989; Rubin et al., 1993) se desarrollaron con el objetivo de profundizar en esta relación y explorar otras posibles relaciones con otro tipo de trastornos. Al respecto de ello, Cheek y Briggs (1982) encontraron que, en ocasiones, la inhibición conductual puede actuar como un precursor de la timidez.

La correspondencia entre la timidez y la fobia social es una cuestión muy difundida en el campo de la investigación, puesto que tal y como indican Henderson y Zimbardo (2001), la timidez extrema se llegó a definir como un trastorno psicológico o fobia social considerándose un problema grave para el individuo y su desarrollo.

Además, existen investigaciones en las que se vincula la timidez con cuestiones de carácter emocional y personal, como es el caso de la timidez y la autoestima (Crozier, 1995; Fehrl y Stamps, 1979; Tackett et al., 2012; Thakur et al., 2020), la timidez y la soledad (Bas, 2010; Fitts et al., 2009; Zhao et al. 2013), la timidez y la creatividad (Chee-Seng et al., 2017; Kwiatkowska et al., 2019; Tang et al., 2017), o la timidez y la adicción a internet (Thakur et al., 2020; Tian et al., 2021; Yu et al., 2019)

como investigaciones más recientes y fruto de los avances tecnológicos y de la sociedad.

Implicaciones de la timidez en el contexto educativo

La timidez es un rasgo que acompaña a la persona en todos los contextos en los que se desenvuelve, siendo las situaciones sociales su mayor preocupación. Por tanto, el entorno educativo se alza como un espacio en el que el estudiante tímido puede sentirse más incómodo, pero también el espacio donde se presentan multitud de oportunidades para adquirir las herramientas necesarias para enfrentarse a las limitaciones inherentes de la conducta tímida.

No obstante, aunque la timidez no está reconocida como una necesidad educativa especial, diversas investigaciones (Crozier, 2020; Crozier y Hostettler, 2003; Hassan et al., 2019; Hughes y Coplan, 2010; Kalutskava et al., 2015; Mjelve et al., 2019; Oflaz, 2019) han demostrado que el entorno escolar abarca una serie de dificultades para los infantes tímidos.

Moritz y Coplan (2018) describen a las personas tímidas como inhibidas y temerosas en situaciones e interacciones sociales. Por tanto, una persona tímida en el aula encontrará dificultades para relacionarse con sus iguales y realizar trabajos en grupo, para participar, etc. En esta misma

línea, Monjas (2000) expone que el estudiantado tímido en el colegio no suele relacionarse con sus iguales y prefiere aislarse para evitar cualquier tipo de situación social en la que puedan mostrar su incomodidad o ansiedad.

Desde otra perspectiva, Mjelve et al. (2019) llevaron a cabo una investigación con alumnado de educación primaria y sus correspondientes docentes. El objetivo propuesto se centró en identificar de qué forma los docentes entienden la timidez y qué acciones emprenden para mitigar las dificultades de los infantes tímidos en el contexto educativo.

En este sentido, otras investigaciones han demostrado que las características del docente y la relación entre docente-alumno/a influyen en los enfoques del profesorado respecto a la timidez. Tal y como se manifiesta en la investigación desarrollada por Lao et al., (2013) en la que se evidenció que la comprensión de la timidez de los estudiantes dependía de las experiencias del propio docente respecto a esta conducta. Además, las relaciones entre docente y alumno/a de mayor calidad se dieron lugar a una mejor respuesta del alumnado tímido, mayor nivel de habilidades sociales y mejor ajuste entre los estudiantes (Arbeau et al., 2010).

Referencias

- Alden, L. E., y Taylor, C. T. (2004). Interpersonal processes in social phobia. *Clinical psychology review*, 24(7), 857-82.
<https://doi.org/10.1016/J.CPR.2004.07.006>
- Alexander, T., Roodin, P. y Gorman, B. (1991). *Psicología evolutiva*. Pirámide.
- American Psychological Association [APA]. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (5th Ed.).
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. y Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Arip, M. A. S. M., Mohammad, N. H., Ibrahim, N. H., y Husin, N. S. (2017). Validity and Reliability Development of Extrovert and Introvert Personality Inventory among University Students. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 451-463.
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i9/3340>

- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62(6), 1460-1474.
<https://doi.org/10.2307/1130819>
- Bas, G. (2010). An investigation of the relationship between shyness and loneliness level of elementary students in a Turkish sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440.
- Bech, P. y Angst, J. (1996). Quality of life anxiety and social phobia. *International Clinical of Psychopharmacology*, 11(3), 97-100.
<https://doi.org/10.1097/00004850-199606003-00016>
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>
- Bowker, J. C., Stotsky, M. T., y Etkin, R. G. (2017). How BIS/BAS and psycho-behavioral variables distinguish between social withdrawal subtypes during emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 119, 283-288.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.043>
- Buss, A.H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. Freeman.

- Buss, A. H. (1986). Two kinds of shyness. In Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 65-75). Erlbaum.
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Lawrence Erlbaum.
- Chee-Seng, T., Xiao-Shan, L., y Ling-Khai, L. (2017). The mediating role of creative process engagement in the relationship between shyness and self-rated creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2), 222-231. <https://doi.org/10.1002/jocb.173>
- Cheek, J. M., y Briggs, S.R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality*, 16(4), 401-408. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(82\)90001-0](https://doi.org/10.1016/0092-6566(82)90001-0)
- Cheek, J. M., y Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330-339. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330>
- Cheek, J.M. y Zonderman, A.B. (1983). Shyness as a personality temperament. *Paper presented at the 91st annual meeting of the American Psychological Association*. Anaheim C.A.
- Chen, X. (2019). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007>

Coplan, R. J., Arbeau, K. A. y Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive!

Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359-371. <https://doi.org/10.1077/s10802-007-9183-7>

Coplan, R. J., y Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26-32.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>

Coplan, R. J., Ooi, L. L., Bowen, X., y Rose-Krasnor, L. (2018).

Assessment and implications of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development*, 27, 125–139. <https://doi.org/10.1111/sode.12258>

Crozier, W. R. (1979). Shyness as Anxious Self-Preoccupation. *Psychological Reports*, 44(3), 959 - 962.

<https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3.959>

Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood.

British Journal of Educational Psychology, 65(1), 85-95. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>

- Crozier, W. R. (2005). Measuring shyness: Analysis of the Revised Cheek and Buss Shyness scale. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1947-1956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.002>
- Crozier, W. R. (2020). The shy child adapting to the challenges of school. In L. A. Schmidt, K. L., Poole (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_8
- Crozier, W. R. y Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 317-328. <https://doi.org/10.1348/000709903322275858>
- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Herrera, E. y Brito de la Nuez, A. G. (2000). The influence of maternal personality traits on infant behavioral style: implications for early intervention. *Annals of Psychology*, 16(1), 100-109.
- Ding, X., Coplan, R. J., Deng, X., Ooi, L. L., Li, D., y Sang, B. (2019). Sad, scared, or rejected? A short-term longitudinal study of the predictors of social avoidance in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1265-1276. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0476-9>

- Dossey, L. (2016). Introverts: A defense. *EXPLORE The journal of Science and Healing*, 12(3), 151-160.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.explore.2016.02.007>
- Echeburúa, E. (1993). Fobia Social. Martínez Roca.
- Eggum-Wilkens, N. D., An, D., Zhang, L., y Costa, M. (2019). Co-occurrence of and cross-informant agreement on shyness, unsociability and social avoidance during early adolescence. *Social Development*, 29(1), 73-88. <https://doi.org/10.1111/sode.12398>
- Fehrl, A., y Stamps, L. E. (1979). Guilt and shyness: a profile of social discomfort. *Journal of Personality Assessment*, 43(48), 1-484.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4305_8
- Fitts, S. D., Sebby, R. A., y Zlokovich, M. S. (2009). Humor styles as mediators of the shyness-loneliness relationship. *North American Journal of Psychology*, 11(2), 257-272.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-08708-005>
- Galvin, R. M. (1992). The nature of shyness. *Harvard Magazine*, 94(4), 40-45.
- Hassan, R., Day, K. L., Van Lieshout, R. J., y Schmidt, L. A. (2019). Shyness, self-regulation, and cognitive problem solving in

typically developing 4 years olds: A pilot study. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(1), 62-74.

<https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1580246>

Hassan, R., Poole, K. L., Lahat, A., Willoughby, T., y Schmidt, L. A. (2021). Approach-avoidance conflict and shyness: A developmental investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 814-823. <https://doi.org/10.1037/dev0001175>

Henderson, L., y Zimbardo, P. (2001). Shyness, relationship to social anxiety and socialphobia. In S. Hofmann y P. di Bartolo (Eds.), *Social phobia*. Allyn & Bacon.

<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00004-2>

Horn, J. M., Plomin, R., y Rosenman, R. (1976). Heritability of personality traits in adult male twins. *Behavior Genetics*, 6, 17-30. <https://doi.org/10.1007/BF01065675>

Hughes, K., y Coplan, R. J. (2010). Exploring the processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25, 213–222.

<https://doi.org/10.1037/A0022070>

Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions*. Academic Press, Inc.

- Jones, W. H., Briggs, S. R., y Smith, T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 629–639. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.629>
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44(4), 668-674. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.668>
- Kagan, J. (1991). Continuity and discontinuity in development. In S. E. Brauth, W. S. Hall, y R. J. Dooling (Eds.), *Plasticity of development* (pp. 11–26). The MIT Press.
- Kagan, J., y Reznick, J.S. (1986). Shyness and temperament. En W.H. Jones, J.M. Cheek, y S.R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment*. Plenum Press.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., y Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55(6), 2212 - 2225. <https://doi.org/10.2307/1129793>
- Kagan, J., Reznick, J. S., y Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167 - 171. <https://doi.org/10.1126/science.3353713>

- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K. y Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149–157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Kwiatkowska, M. M., Rogoza, R., y Poole, K. L. (2019). Exploring shy minds: Relations between shyness and creativity. *Personality and Individual Differences*, 142, 249–254. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.050>
- Lao, M. G., Akseer, T., Bosacki, S. y Coplan, R. J. (2013) Self-identified childhood shyness and perceptions of shy children: Voices of elementary school teachers, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 269–284. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068598.pdf>
- Leary, M., y Kowalski, R. (1995). *Social Anxiety*. The Guilford Press
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwaards, A., y Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295-1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Misir, S., Dmir, A., y Koydemir, S. (2019). The relationship between perceived interpersonal competence and self-disclosure in an

online context: The moderating role of shyness. *International Journal of Psychology*, 55(4), 601-608.

<https://doi.org/10.1002/ijop.12623>

Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Ediciones Pirámide.

Moritz, K. y Coplan, R. J. (2018). *Tímidos, introvertidos, vergonzosos comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Narcea Ediciones.

Nelson, L. J. (2013). Going it alone: Comparing subtypes of withdrawal on indices of adjustment and maladjustment in emerging adulthood. *Social Development*, 22, 522–538.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00671.x>

Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011.

<https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>

Pilkonis, P. A. (1977). Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior. *Journal of Personality*, 45(4), 585-595.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1977.tb00173.x>

- Poole, K. L., y Schmidt, L. A. (2019). Smiling through the shyness: The adaptive function of positive affect in shy children. *Emotion*, 19(1), 160–170. <https://doi.org/10.1037/emo0000426>
- Poole, K. L., y Schmidt, L. A. (2020). Adaptive shyness: A developmental perspective. En L. A. Schmidt y K. L. Poole (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_2
- Quintana, J. M. (2008). Las personas introvertidas. Autonococimiento. Autoestima. Autoayuda. Editorial CCS.
- Robinson, J. L., Kagan, J., Reznick, J. S., y Corley, R. (1992). The heritability of inhibited and uninhibited behaviour: A twin study. *Developmental Psychology*, 28(6), 1030-1037. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1030>
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An "at risk" population? In B. Schneider, K. H. Rubin, y J. Ledingham (Eds.). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, (pp. 125-139). Springer-Verlag
- Rubin, K. H., Chen, X., y Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518-534. <https://www.jstor.org/stable/23087247>

Rubin, K. H., y Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534.

<https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0036>

Rubin, K. H., y Coplan, R. J. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. Guilford Publications.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., y Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>

Rubin, K. H., Hymel, S., y Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 238-255.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00482.x>

Sang, B., Ding, X., Coplan, R. J., Liu, J., Pan, T., y Feng, X. (2018). Assessment and implications of social avoidance in Chinese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 38, 554-573.

<https://doi.org/10.1177/0272431616678988>

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., y Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at

preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1196–1205.

<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8>

Splanger, T. y Gazelle, H. (2009). Anxious solitude, unsociability, and peer exclusion in middle childhood: A multitrait-multimethod matrix. *Social Development*, 18, 833-856. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00517.x>

Stevenson-Hinde, J. y Glover, A. (1996). Shy girls and boys: A new look. *Journal of Psychological Psychiatry*, 37, 181-187. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01389.x>

Tackett, S. L., Nelson, L. J., y Busby, D. M. (2012). Shyness and relationship satisfaction: Evaluating the associations between shyness, self-esteem, and relationship satisfaction in couples. *The American Journal of Family Therapy*, 41(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/01926187.2011.641864>

Tang, A., y Schmidt, L. A. (2020). Shyness and sociability. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 4943-4948. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2119

- Thakur, I., Azeem, A., y Gilani, N. (2020). Internet addiction, shyness, and self-esteem of Pakistani youth. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 3(3), 83-89.
[https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020\(83-89\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(83-89))
- Tian, Y., Quin, N., Cao, S., y Gao, F. (2021). Reciprocal associations between shyness, self-esteem, loneliness, depression and internet addiction in Chinese adolescents. *Addiction Research & Theory*, 29(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/16066359.2020.1755657>
- Torgensen, S. (1979). The nature and origin of common phobic fears. *British Journal of Psychiatry*, 134, 343-35.
<https://doi.org/10.1192/bjp.134.4.343>
- Wu, Q., Ran, G., y Zhang, Q. (2022). Rejection sensitivity and trait anxiety: The indirect effects of regulatory emotional self-efficacy and shyness. *Current Psychology*, 41, 5481-5490.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-01070-y>
- Yu, Y., Sun, H., y Gao, F. (2019). Susceptibility of shy students to internet addiction: A multiple mediation model involving Chinese middle-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1275.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01275>

- Zhang, L., y Eggum-Wilkens, N. D. (2018). Correlates of shyness and unsociability during early adolescence in urban and rural China. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 408-421.
<https://doi.org/10.1177/027243161667099>
- Zhao, J., Kong, F., y Wang, Y. (2013). The role of social support and self-esteem in the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 577-581.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.003>
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: what it is, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Zimbardo, P. G. (1982). Shyness and the stresses of the human connection. In L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp.466-481). Free Press
- Zimbardo, P. G. y Radl, S. (2001). *El niño tímido. Superar y prevenir la timidez desde la infancia*. Paidós

Anexo. Figuras

Figura 2.1.

Clasificaciones de los tipos de timidez.

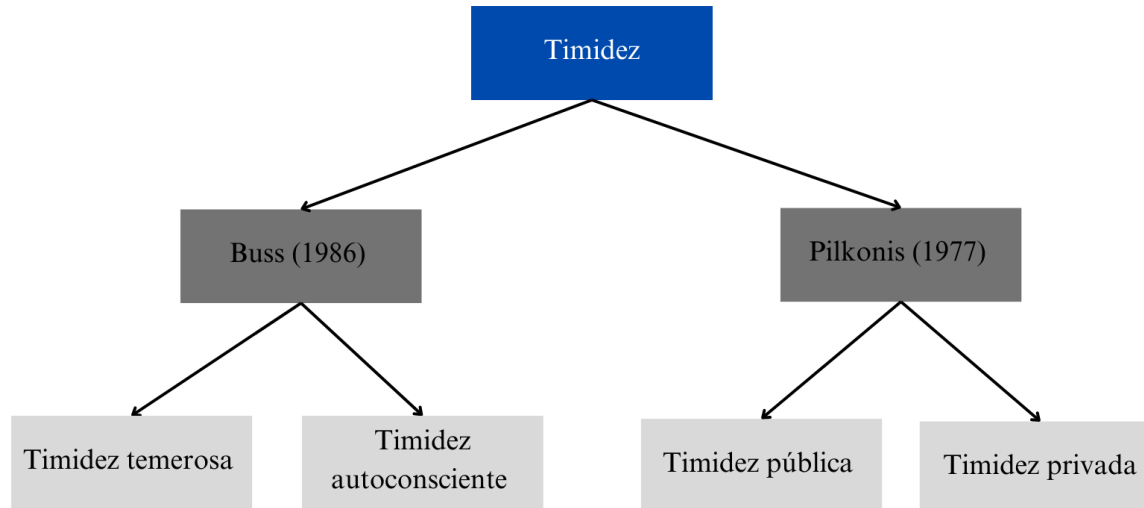
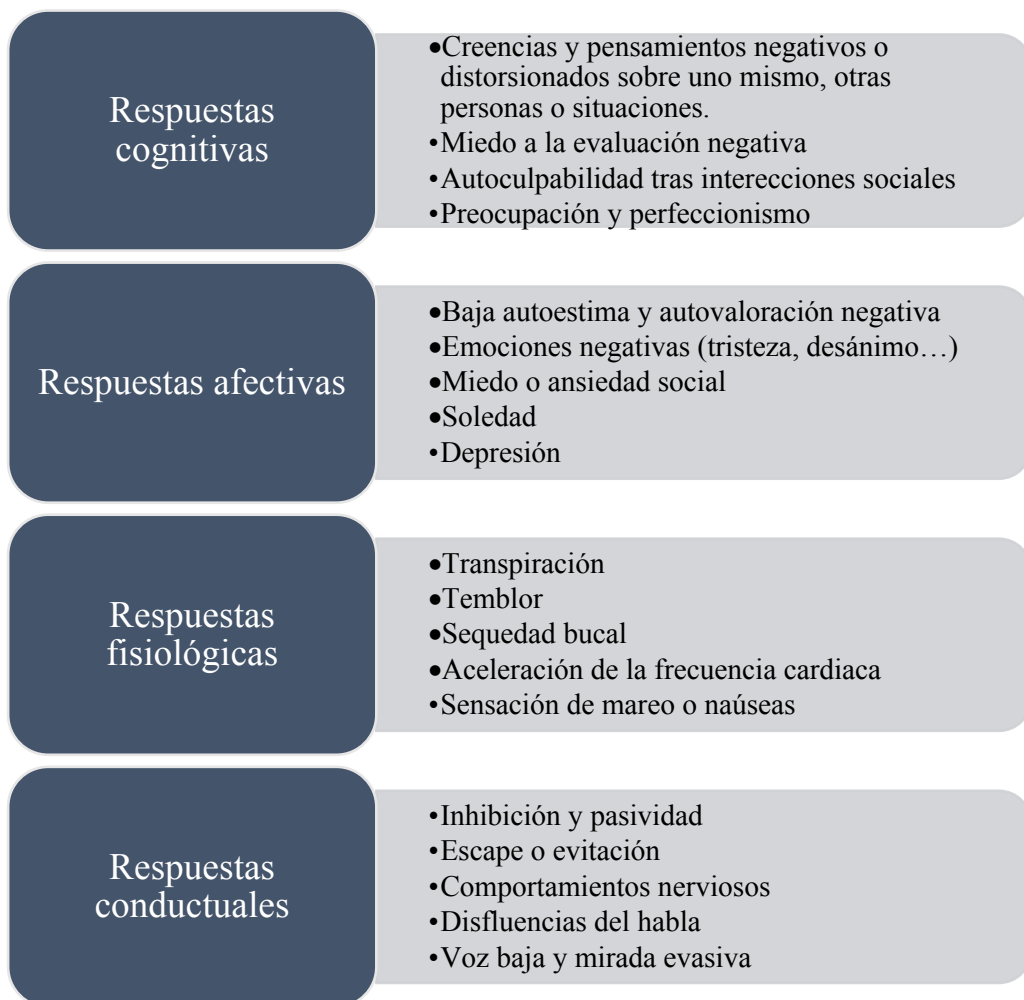


Figura 2.2.

Reacciones de personas tímidas en función de su origen.



**Capítulo 3. Un análisis exploratorio entre la timidez y otras
variables implicadas en el ámbito educativo**

**Chapter 3. An exploratory analysis between shyness and
other variables involved in the educational field**

Resumen

La educación debe responder a las necesidades de todo el alumnado de forma adecuada y contribuir a su desarrollo integral. No obstante, las diferencias individuales del alumnado pueden suponer un desafío para el docente. Este puede ser el caso de la timidez, entendida como rasgo estable de la personalidad. El objetivo de este estudio se basa en explorar las relaciones existentes entre la timidez y determinadas variables socioeducativas. La metodología escogida responde a un diseño cuantitativo y el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. La muestra está compuesta por 283 estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las relaciones positivas entre la timidez y la dificultad para hablar en público y la evitación de este tipo de situaciones. Por el contrario, se establece una relación negativa entre la timidez y la participación activa en el aula. Además, se destaca la ausencia de diferencias significativas entre la timidez y el rendimiento académico o el sexo, entre otras. Las personas tímidas requieren una respuesta a sus necesidades desde el ámbito educativo con el fin de mejorar la calidad de vida de estas personas.

Palabras Clave: Timidez, educación, rendimiento académico, variables socioeducativas, universidad

Introducción

La educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos. Su objetivo principal hace referencia al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto. Asimismo, esta misma idea se redime en uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible expuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Más concretamente en su cuarto objetivo, dónde se alude a la garantía de ofrecer una educación inclusiva y de calidad que proporcione las mismas oportunidades a todos los individuos. Estas declaraciones determinan que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe responder a las necesidades individuales y grupales del alumnado, así como garantizar no sólo el desarrollo académico, sino también fomentar un desarrollo a todos los niveles que permita la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

En este sentido, el ámbito educativo ocupa un papel relevante en la consecución y garantía de una educación inclusiva y de calidad, donde la escuela se alza como un lugar idóneo para fomentar el desarrollo integral del alumnado. Evidentemente, se trata de un espacio que ofrece multitud de oportunidades que pueden contribuir al desarrollo académico, social, emocional y personal de los individuos, todo ello desde los primeros años

de vida hasta la adultez. Sin embargo, para algunas personas, por ejemplo, aquellas que presentan conductas tímidas, el entorno escolar se puede convertir en un lugar repleto de desafíos donde se agudizan determinadas dificultades y se dan con mayor frecuencia situaciones incómodas que pueden llegar a suponer un límite en su evolución (Coplan et al., 2020; Crozier, 2020; Mjelve et al., 2019; Oflaz, 2019; Onukwufor e Iruloh, 2017). Asimismo, el sistema educativo también debe responder de forma apropiada a las necesidades del alumnado que presenta conductas tímidas y garantizar un desarrollo óptimo y pleno a lo largo de la trayectoria académica. Para ello, los docentes asumen una gran responsabilidad.

La timidez desde el punto de vista educativo

La timidez se puede interpretar desde diferentes perspectivas, algunos académicos se refieren a ella como una conducta fluida (Scott, 2006), mientras que otros la relacionan a un rasgo estable asociado a la personalidad con consecuencias en el desarrollo de la persona (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Coplan y Rubin, 2010; Sierra-Sánchez et al., 2019, Tang et al., 2017). Este estudio se centra en la segunda interpretación. Desde este punto de vista, la timidez se vincula directamente con diferentes tipos de retraimiento social, en los que se manifiesta la privación de oportunidades de interacción social, por ejemplo, con los compañeros y

compañeras del aula escolar (Coplan et al., 2013; Rubin et al., 2009). En los últimos años, se ha extendido la tendencia a realizar investigaciones en las que los docentes exponen su perspectiva sobre determinados aspectos observados en el espacio educativo, algunas de estas investigaciones (Bosacki et al., 2014; Korem, 2016; Mjelve et al., 2019; Nativy y Ricon, 2022; Nyborg et al., 2020) se centran en conocer la opinión de los docentes respecto al desarrollo y las manifestaciones de la conducta tímida en el contexto escolar. Entre ellas, cabe resaltar la llevada a cabo por Mjelve et al., (2019) en la cuál los docentes describieron a los estudiantes que, desde su punto de vista, consideraban como una persona tímida. En sus descripciones se alude a personas retraídas, que evitan ser el centro de atención, con falta de habilidades sociales, personas temerosas y ansiosas que evitan el riesgo y poseen cierta dependencia de las personas adultas, así como percibían en ellas una falta de autoestima y una autoevaluación negativa en cuestiones académicas y sociales.

La timidez en el entorno escolar puede manifestarse de diversas formas, entre ellas se encuentran la preocupación por la evaluación social del alumnado y las dificultades relacionadas con actividades que requieren su participación, interacción o exposición ante sus compañeros y compañeras (Crozier, 2020; Hughes y Coplan, 2010; Kaluskava et al.,

2015). En este sentido, el alumnado tímido se encuentra en una lucha constante tanto en el ámbito académico como social (Nilsen, 2018). Además, la timidez infantil se considera un predictor de las dificultades socioemocionales en el centro escolar (Nelson, 2013; Rubin et al, 2009), se relaciona con una baja autoestima (Crozier, 1995) e incluso con síntomas de ansiedad (Weeks et al., 2016), llegando a convertirse en un indicador de trastornos clínicos de ansiedad (Henderson y Zimbardo, 2001; Nelson et al., 2008). No obstante, Korem (2016) identificó algunas de las implicaciones positivas de la timidez en el aula, entre ellas, resaltan determinadas capacidades como la observación y la escucha, además de poseer una habilidad especial para aprender mediante la observación. Del mismo modo, Clain (2011) añadió la habilidad intrapersonal como factor positivo desarrollado de forma habitual en personas con estas características, la cual les permite conectar con su mundo interno con facilidad.

Por otro lado, Mjelve et al., (2019) afirman que, a pesar de las características que puede compartir el alumnado tímido, es importante no establecer generalizaciones entre este grupo de individuos dado que, según los resultados obtenidos en su estudio, el alumnado tímido puede experimentar diferentes manifestaciones de su timidez en cuestiones

sociales y emocionales. Bajo este precepto recae la importancia de responder de forma individualizada a las necesidades de cada una de las personas que se encuentran en un aula escolar.

La timidez y el rendimiento académico

Otra de las variables que está directamente relacionada con el contexto escolar es el rendimiento académico. Según el cuerpo literario revisado (Monjas, 2004; Moritz y. Coplan, 2018), la timidez puede influir en el desarrollo académico. De hecho, Mjelve et al. (2019) encontraron que los infantes tímidos demostraban un rendimiento inferior al resto de compañeros y compañeras, coincidiendo con Evans (2010), quien además añadía dificultades de adaptación al entorno escolar, tendencia a logros educativos más bajos y mayor probabilidad de padecer trastornos de ansiedad. Algunos de los motivos que justifican esta relación aluden a las dificultades sociales que caracterizan a los sujetos tímidos y que influyen en las interacciones sociales, en la adaptación al contexto, en la participación activa, entre otras. En este sentido, se resalta que no existe ninguna evidencia empírica que demuestre que los sujetos tímidos tengan menor cociente intelectual, simplemente que la baja participación en el aula y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitan el desarrollo de sus habilidades y de su aprendizaje. No obstante, Crozier

(2001) encontró que los infantes tímidos poseían menores habilidades lingüísticas y falta de competencia comunicativa, pero no halló evidencias sobre un peor rendimiento académico general.

La timidez y el sexo

Otro factor que puede influir en la timidez es el sexo. En este caso, el hecho de ser hombre o mujer puede presentar diferencias relacionadas con los niveles de timidez.

De forma más específica y atañendo exclusivamente a las diferencias que se han encontrado en función del sexo, algunos autores (Burstein et al., 2011; Sierra- Sánchez et al., 2021; Stevenson-Hinde y Glover, 1996) hallaron mayor predominio de casos de timidez en las mujeres respecto a los hombres. Por otro lado, Crozier (2005) en un estudio realizado al estudiantado universitario, no encontró diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la escala de timidez según el sexo de los participantes. Dichos resultados coinciden con el estudio desarrollado posteriormente por Civitci (2010). Sin embargo, Bas (2010) halló mayores niveles de timidez en varones que en mujeres.

Por tanto, tal y como afirma Doey et al., (2014), esta controversia impide llegar a un consenso sobre el sexo como un factor que influye en el nivel de timidez de las personas.

La timidez y otras variables asociadas

En base a la literatura revisada en torno a la timidez y su vinculación con el ámbito educativo, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Coplan et al, (2020), en el cuál se exploraban algunos factores que se podían considerar de riesgo entre la timidez y el ajuste escolar desde la percepción de los docentes. De forma más específica, estos autores examinaron si las familias, los compañeros y compañeras de clase, los docentes y las aulas eran factores que podían exacerbar o atenuar la relación entre la timidez y el ajuste escolar en el alumnado tímido. En concreto, este alumnado debía cumplir algunos criterios entre los que se destaca que la conducta tímida interfiera en su aprendizaje, así como en su desarrollo académico y social. Sus resultados mostraron que los docentes adquieren un papel muy importante en el ajuste emocional y social del alumnado (Sette et al., 2017; 2021). Asimismo, se ha identificado que sus actitudes y creencias sobre la timidez pueden incidir en la respuesta que proporcionen a su alumnado tímido (Archbell et al., 2019), por tanto, se considera una variable que puede incidir en el desarrollo de la timidez en este sector. No obstante, no existe un consenso en la percepción de la timidez desde el punto de vista de los docentes, dado que algunos de ellos consideran la timidez como un problema en la escuela asociado a

dificultades en las relaciones sociales y también a nivel académico (Coplan et al., 2020; Nyborg et al., 2020). Por el contrario, otro grupo de profesionales educativos vincula la timidez con implicaciones positivas en el aula, tales como la capacidad de observación y de escucha (Korem, 2016).

Por otro lado, la timidez se relaciona habitualmente con la ansiedad social, entendida como un temor a las situaciones sociales y la evaluación negativa por parte de otras personas (Monjas, 2000). Esta vinculación se manifiesta en el contexto escolar y en cualquier evento de carácter social. Más concretamente, se puede ver reflejado en la ausencia de interacciones sociales, dificultades para hablar delante de sus compañeros y compañeras, así como en la baja participación en las actividades del aula (Moritz y Coplan, 2018).

Además de las variables mencionadas, otros autores (Coplan et al., 2020; Crozier, 2020; Solberg et al., 2020) hacen hincapié en la relevancia del entorno en el que se desarrollan, y añaden otros factores ambientales como el estilo de crianza, el entorno escolar o las interacciones sociales. La identificación de estas cuestiones puede servir de ayuda a los docentes para apoyar y ayudar al alumnado tímido.

Objetivo

La profunda revisión realizada en la literatura sobre las relaciones entre la timidez y otras variables ha provocado un gran interés en investigaciones relacionadas con la temática. En este sentido, el objetivo que se plantea se centra en explorar las relaciones entre la timidez y otras variables de carácter sociodemográfico, como el sexo o la existencia de familiares tímidos, y otras variables, por un lado, como variable educativa se ha contemplado el rendimiento académico del estudiantado universitario y, por otro lado, otras variables que según la literatura pueden estar relacionadas en la conducta tímida, como es el caso de tener dificultades para hablar en público, la evitación de situaciones en las que deben hablar en público, la participación en el aula, la consideración sobre la figura del docente respecto a su capacidad para crear un buen clima de aula, así como espacios para la reflexión y la participación. Todas ellas desde la autopercepción del estudiantado universitario participante en este estudio. Por todo lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué variables socioeducativas tienen relación con el nivel de timidez en la población universitaria?

En resumen, este estudio pretende aportar información relevante sobre la timidez y su relación con otras variables que permita comprender esta conducta y su desempeño en el ámbito educativo.

Método

Diseño y Muestra

El diseño metodológico escogido para responder al objetivo de este estudio es de tipo exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional, en tanto que, lo que se pretende es examinar las características de la variable timidez y su relación con otras variables socioeducativas recogidas en este estudio (Hernández et al., 2014). Tal y como expone Sáez-López (2017) el enfoque cuantitativo ofrece la posibilidad de describir las variables analizadas en la población objeto de estudio. Para la recolección de los datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario.

La muestra participante en este estudio se ha obtenido tras un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se ha partido de la accesibilidad que el investigador poseía respecto a la población objeto de estudio (Emerson, 2015). Más concretamente, este estudio está conformado por 283 estudiantes procedentes de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad de Córdoba que cursaron estudios de magisterio durante el curso académico 2021-2022. Además, esta

investigación está aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón PI-120/282.

De forma más específica, en la tabla 3.1., se presenta el perfil sociodemográfico del estudiantado universitario que ha participado en este estudio respecto al sexo, edad, universidad de procedencia, titulación de grado de magisterio escogida para su desarrollo académico y futuro profesional, vía de acceso a la universidad, rendimiento académico o nota media de acceso a la universidad, nivel máximo de idiomas alcanzado en una segunda lengua y presencia de familiares tímidos en su contexto familiar más cercano.

En este sentido, cabe destacar que existe un predominio importante de mujeres (84,5%), respecto a hombres (15,5%). En cuanto a la distribución de la muestra según la universidad de procedencia, el 43,8% de la muestra realiza sus estudios en la Universidad de Córdoba, mientras que el 56,2% los desempeña en la Universidad de Zaragoza. Asimismo, existe una tendencia del estudiantado en la titulación de grado de magisterio en educación infantil (62,2%), frente a la titulación de grado de magisterio en educación primaria (37,8%). En cuanto a la vía de acceso a la universidad, una gran parte del estudiantado lo ha hecho mediante la prueba de Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU) (73,1%).

Respecto a variables familiares, se destaca que casi la mitad de la muestra reconoce tener familiares directos tímidos (46,6%).

Definición de Variables e Instrumento

La recogida de datos destinados para este estudio se obtuvo a través de un cuestionario en el que se incluyeron, por un lado, indicadores correspondientes a las variables sociodemográficas y personales como el sexo, la edad, la universidad de procedencia, la titulación escogida, la vía de acceso a la universidad, el nivel máximo de una segunda lengua o la tenencia de familiares directos tímidos., y por otro lado, se sumaron cuatro indicadores definidos para valorar las autopercepciones de los participantes sobre afirmaciones relacionadas con cuestiones personales y educativas, siendo estas la dificultad para hablar en público, la evitación de situaciones dónde tengo que hablar en público, la participación activa en el aula, y las percepciones sobre la figura del docente en relación a afirmaciones que mencionaban la creación de un clima de aula agradable que favorezca la participación y la creación de espacios en el aula destinados a la reflexión y participación. Estas afirmaciones han permitido a los sujetos valorar su grado de cumplimiento acorde a una escala de 0 a 10, siendo el 0 un grado de cumplimiento muy bajo, mientras que el 10 representaba un alto grado de cumplimiento de la afirmación planteada.

Además, se incluyó un indicador asociado al rendimiento académico de los sujetos, que en esta ocasión se asoció a la nota media de acceso a la universidad. Y, por último, se incorporaron los 13 indicadores correspondientes a la escala de Timidez Revisada (RCBS-13) elaborada por Cheek y Buss (1981) que responde a un formato de respuesta Likert de 1 a 5 puntos graduados en función del grado de acuerdo con la afirmación, siendo 1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. No obstante, aunque la escala de timidez es un instrumento validado, se calculó el alfa de Cronbach para la muestra participante de este estudio obteniendo como resultado un índice de 0,93.

Procedimiento y Análisis de Datos

Tras la revisión de la literatura, se definió la pregunta de investigación planteada al inicio del estudio, así como los indicadores que conformarían el cuestionario y que podrían responder a la pregunta planteada. En este sentido, y aunque la escala de Timidez era un instrumento validado, la inclusión de algunos indicadores en el cuestionario utilizado nos derivó a la realización de un juicio de expertos. Su función se centró en evaluar la adecuación y redacción de los indicadores incluidos para garantizar la comprensión por parte de la población objeto de estudio. Este juicio de expertos estuvo compuesto por

cinco profesionales procedentes del ámbito educativo y psicológico, así como vinculados al área de métodos de investigación en educación.

La toma de contacto se inició a través de docentes universitarios que de forma voluntaria decidieron colaborar en esta investigación. Estos docentes fueron los encargados de informar al estudiantado del objetivo de esta investigación, así como de otorgar el enlace el cuestionario a todos aquellos que de forma voluntaria decidieron participar. El cuestionario fue diseñado en la plataforma *Google Forms* y administrado a través de una URL colocada en la plataforma académica del estudiantado para facilitar su acceso. Además, previamente a la cumplimentación del cuestionario, se les recordaba los aspectos más importantes de la investigación y los aspectos éticos relacionados con el anonimato y confidencialidad de los sujetos participantes. Tras la recogida de información, se construyó la base de datos que, posteriormente, sería sometida a análisis mediante el paquete estadístico SPSS, versión 26.0. El análisis aplicado en esta investigación hace referencia a la estadística descriptiva, correlacional e inferencial.

Resultados

En primer lugar, se exponen los estadísticos descriptivos en términos de medias y desviaciones típicas para cada uno de los indicadores recogidos en este estudio. Para facilitar su comprensión conviene recordar

las escalas de respuesta para cada una de las variables mencionadas. A este respecto, las variables que aluden a las percepciones de los participantes sobre las dificultades para hablar en público, la evitación de este tipo de situaciones, la participación activa en el aula, la percepción sobre los docentes para crear climas agradables que favorezcan la participación en el aula o para crear espacios de reflexión y participación están asociadas a una escala de respuesta que varía entre 0 y 10. En cambio, el rendimiento académico ($M=9,74$; $DT=1,56$) interpretado a través de la nota de acceso a la universidad, está ponderado en una escala entre 0 y 14, acorde a los baremos que se utilizan en el sistema español para el acceso a la universidad. Por último, los indicadores correspondientes a la escala de timidez se responden acorde a una escala Likert de 1 a 7, en función de su grado de acuerdo. Con todo ello, los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 3.2.

Respecto a las variables de autopercepción asociadas, según la literatura, a la timidez, los participantes en este estudio han obtenido valores medios en las variables que aluden a la dificultad para hablar en público ($M=5,14$; $DT=2,73$), en la evitación de situaciones de hablar en público ($M=5,35$; $DT=2,80$) y en la participación activa en el aula ($M=4,97$; $DT=2,61$), mientras que se han obtenido valores ligeramente

superiores en la consideración de que los docentes crean climas de aula que favorecen su participación ($M=6,06$; $DT=2,25$) y en la creación de espacios para la reflexión y la participación ($M=6,15$; $DT=2,28$). Respecto a los indicadores comprendidos en la escala de timidez, las medias más elevadas se han obtenido en los indicadores que reflejan el sentimiento de tensión cuando están con gente que no conocen bien ($M=3,26$; $DT=1,15$) y el nerviosismo que sienten cuando hablan con alguien importante ($M=3,61$; $DT=1,14$). Por el contrario, el indicador con la media más baja hace referencia a no encontrarse confortable en fiestas u otras reuniones sociales. En cuanto a las desviaciones típicas asociadas a los indicadores de la variable timidez, todos están comprendidos entre 1,15 y 1,65.

Posteriormente, se aplicaron pruebas paramétricas por considerarse más potentes y siempre y cuando el tamaño de la muestra sea grande ($n=283$) (Montanero, 2018; Walpore et al., 2012), además, se cumple la asunción de la igualdad de varianzas ($p>0,05$) para todos los indicadores tras aplicar la prueba de Levene.

Por tanto, el proceso se inició mediante un análisis de correlación de Pearson con la intención de examinar las relaciones entre las variables objeto de estudio. Los resultados obtenidos se reflejan en la tabla 3.3, dónde se puede observar la existencia de relaciones significativas y

positivas de alto nivel entre la evitación de situaciones de hablar en público y la dificultad para hablar en público ($r=0,825$; $p<0,01$). Del mismo modo ocurre entre la consideración sobre que los docentes crean un clima de aula agradable que favorece la participación en clase y la dificultad que tienen para hablar en público, en este caso con un nivel de significancia bajo ($r=0,197$; $p<0,01$). Así como en la consideración de que los docentes crean espacios para la reflexión y la participación. Además, esta correlación positiva y significativa con un nivel moderado alto, también se encuentra entre la timidez y la dificultad para hablar en público ($r=0,501$; $p<0,01$). En este sentido, la timidez también ha encontrado relación significativa de nivel moderado y positiva con la evitación de situaciones donde se tiene que hablar en público ($r=0,481$, $p<0,01$). En cambio, entre la timidez y la participación activa en el aula se ha detectado una relación significativa moderada, pero negativa ($r=-0,263$; $p<0,01$). Por otro lado, la participación activa en el aula se ha asociado de forma positiva con las consideraciones docentes en la creación de un clima agradable que favorece la participación ($r=0,484$; $p<0,01$), así como en la creación de espacios de reflexión y participación ($r=0,416$; $p<0,01$). Además, estas consideraciones docentes se asocian positivamente y con una correlación significativa de alto nivel entre ellas ($r=0,878$; $p<0,01$). Finalmente, cabe destacar que el rendimiento

académico no se ha relacionado con ninguna de las variables presentadas en este estudio.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis inferencial utilizando las variables relacionadas con la dificultad para hablar en público, la evitación de situaciones de hablar en publico, la participación activa en el aula, las consideraciones sobre los docentes para crear un clima agradable y para crear espacios de reflexión y participación, además de la timidez, en función del sexo, de la universidad en la que están cursando sus estudios, la vía de acceso a la universidad y el nivel de idiomas máximo alcanzado. Para ello, se aplicaron las pruebas *t-Student* y ANOVA, sus resultados se encuentran reflejados en las tablas 3.4 y 3.5.

En la primera tabla, se observa que en esta muestra la variable sexo no presenta diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres para ninguna de las variables recogidas en este estudio. En cambio, considerando la variable universidad que hace referencia a la universidad en la que el estudiando desarrolla sus estudios académicos, Universidad de Zaragoza o Universidad de Córdoba, los resultados han arrojado que existen diferencias significativas en el rendimiento académico ($t=3,32$; $p<0,05$), la participación activa en el aula ($t=-3,03$; $p<0,05$), así como en las consideraciones sobre la capacidad de los

docentes para crear un clima de aula agradable ($t=-2,91$; $p<0,05$) y crear espacios de reflexión y participación ($t=2,65$; $p<0,05$). Por otro lado, en función de la vía de acceso a la universidad, los participantes establecieron como posibilidades la prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) o la formación profesional, donde también se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento académico ($t=-7,13$; $p<0,05$) y en la participación activa en el aula ($t=2,83$; $p<0,05$). Además, los contrastes de medias según la presencia o ausencia de familiares tímidos han reflejado resultados significativos en la variable timidez ($t=-2,56$; $p<0,05$).

A continuación, se comparan las medias de las variables objeto de estudio en función del nivel de idiomas alcanzado como segunda lengua. Teniendo en cuenta los niveles de adquisición de idiomas contemplados a título universal, los resultados significativos se han presentado en el rendimiento académico ($F=2,90$; $p<0,05$) y en la participación activa en el aula ($F=2,95$; $p<0,05$).

Por último, y teniendo como objetivo explorar la capacidad explicativa de las variables (dificultad para hablar en público, evitación de situaciones en las que tengo que hablar en público, participación activa en el aula y las consideraciones sobre la capacidad de los docentes para crear

climas de aula agradables, así como espacios para la reflexión y la participación) sobre la varianza del nivel de timidez, se presenta la tabla 3.6 donde se reflejan los resultados obtenidos tras la regresión lineal aplicada.

La regresión lineal múltiple muestra que las variables incluidas en este modelo presentan una capacidad explicativa del 33% ($p < 0,001$) sobre la varianza del nivel de timidez. En este sentido y valorando los coeficientes estandarizados obtenidos, se observa que la dificultad para hablar en público y la participación activa en el aula son predictores significativos del nivel timidez ($\beta = 0,397$; $p < 0,001$ y $\beta = -0,173$; $p < 0,001$, respectivamente), siendo la dificultad para hablar en público el predictor más importante. Por tanto, a mayor dificultad para hablar en público y menor participación activa en el aula, mayor nivel de timidez en el sujeto.

Discusión

En términos generales, este estudio ha puesto de manifiesto la relación entre determinadas variables socioeducativas y la timidez. El objetivo se basa en identificar cuáles son estas variables y poder tomar decisiones que contribuyan a mejora del progreso académico y social de los sujetos tímidos en entornos educativos.

En primer lugar, se ha mostrado la existencia de relaciones significativas entre la dificultad para hablar en público y la evitación de este tipo de situaciones, además de la valoración de la creación de un clima agradable y espacios para la reflexión y la participación. Se trata de cuestiones a las que se les otorga valor cuando se poseen dificultades para desenvolverse socialmente. En esta misma línea, la participación activa en el aula se ha vinculado de forma positiva con el clima agradable y la creación de espacios de reflexión y participación en el aula y, de forma negativa, se ha relacionado con el nivel de timidez. Todo ello coincide con lo expuesto por varios autores (Akseer et al., 2014; Korem, 2016; Zee y Roorda; 2018) que afirman que la creación de un entorno agradable y seguro, donde el alumnado se sienta cómodo, puede favorecer la implicación y participación del alumnado tímido en el aula. Por consiguiente, se realza la importancia del apoyo de los docentes para favorecer el desarrollo de la confianza en el alumnado tímido (Arbeau et al., 2010; Miller y Coll, 2007).

Por otro lado, se destaca la relación establecida entre la timidez, la dificultad para hablar en público y la evitación de este tipo de situaciones que vienen respaldadas por diferentes investigaciones (Bados, 2008; Choudhuri et al., 2020).

En base a los vínculos establecidos de forma específica con la timidez, no se ha encontrado relación entre esta variable y el rendimiento académico. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros autores (Maroldo, 1986; Oflaz, 2019) en educación superior. El motivo puede estar relacionado con el tipo pruebas de evaluación del rendimiento académico que el sistema educativo universitario utiliza. Generalmente, las pruebas académicas de acceso a la universidad, así como las realizadas durante su trayectoria en esta institución, suelen remitirse a pruebas escritas. Por tanto, si el método de evaluación no requiere o no asigna un porcentaje de la calificación considerable al desarrollo de competencias personales, sociales o instrumentales, se comprende que no exista repercusión en el rendimiento académico del alumnado tímido universitario. Por el contrario, cuando se trata del aprendizaje de un idioma, los resultados han mostrado que sí existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de idioma. Del mismo modo, esta repercusión puede ser justificada como consecuencia de las competencias que requiere el aprendizaje de un idioma. En estos casos, es donde el alumnado tímido puede encontrar mayores dificultades tal y como expone Oflaz (2019). De hecho, Lund (2016) señala que el entorno escolar actual, sus expectativas, el énfasis en la cooperación y el compromiso con la expresión oral del

alumnado, puede contribuir a incrementar la ansiedad y la inhibición en el alumnado tímido.

Por otro lado, no se han encontrado diferencias respecto a los niveles de timidez en función del sexo, de la universidad o de la prueba de acceso a la misma. Del mismo modo que los resultados encontrados por Mjelve et al., (2022) demostraron que el desempeño del alumnado tímido no variaba en función de las características del centro escolar, las características del docente o la calificación del alumnado.

Además, se ha puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre la timidez y los familiares con esta misma condición. En este sentido, se valora la genética como variable explicativa de esta relación, tal y como se ha demostrado en otros estudios (Arroyo et al., 2012; Cheek y Zonderman, 1983; Kagan, 1991).

Por último, los resultados arrojan un porcentaje de capacidad predictiva de la dificultad para hablar en público y la participación activa en el aula sobre el nivel de timidez, con un mayor predominio de la dificultad para hablar en público. La relación entre estas variables ha sido confirmada en otros estudios (Dansieh et al, 2021; Marinho et al., 2020). No obstante, esta información nos ayuda a identificar algunos de los

comportamientos que podemos observar en el aula para identificar la timidez.

Conclusiones

El entorno escolar se sitúa como uno de los contextos que ofrece mayores oportunidades de desarrollo personal y social, y donde el docente representa un papel esencial. Sin embargo, tal y como se ha mencionado, a su vez, se alza como uno de los espacios en los que el alumnado tímido encuentra mayores dificultades. En este sentido, algunos autores (Arbeau et al., 2010; Coplan et al., 2011; Korem, 2016; Miller y Coll, 2007) han desarrollado programas de intervención y han diseñado estrategias para promover el desarrollo integral del alumnado tímido. Por ejemplo, Korem (2016) propone una serie de estrategias que pueden servir de apoyo para ayudar al alumnado tímido en el aula. Una de ellas hace referencia a la creación de vínculos con el alumno. De hecho, Akseer et al., (2014) encontraron que la existencia de una relación positiva entre el docente y el alumno o alumna es beneficiosa y fomenta la creación de una atmósfera segura. Otra de las estrategias aportadas está asociada a la implicación de este alumnado. Para ello, se propone iniciar esta proactividad mediante los recursos del sujeto, es decir, trabajando a partir de sus fortalezas y creando oportunidades con garantía de éxito que le permitan incrementar su

confianza. También a través de la aplicación de forma suave, es decir, tratando de hablar sobre sus dificultades y evitando cualquier tipo de presión que pueda incidir en su comportamiento. Y, por último, se presenta la asignación de tareas como otra estrategia que permite al alumnado tímido formar parte de la rutina escolar de forma regular. Estas técnicas se basan en la exposición gradual a las situaciones que pueden generar malestar en estos sujetos. Por otro lado, se mencionan diferentes estrategias relacionadas con los comentarios positivos, el fomento de la interacción social mediante la asignación de un rol dentro del grupo, la asociación a otro compañero o compañera que no posea la condición tímida o, por el contrario, con otra persona que sí sea tímida. Finalmente, se valoraron estrategias de ayuda por parte del grupo clase, así como de las familias. Todas estas propuestas pueden servir de base para docentes o futuros docentes que se encuentren con alumnado tímido en sus aulas.

La variabilidad de manifestaciones derivadas de la conducta tímida pone en relieve la importancia de evitar el etiquetado del alumnado como personas tímidas desde el contexto escolar. Esta premisa adquiere sentido con el fin de lograr una respuesta que se adecue a las características individuales del alumnado, y no esté determinada por generalizaciones atribuidas a esta conducta (Mjelve et al., 2019; Solberg et al., 2020). No se

debe olvidar que el objetivo de la educación se centra en promover el desarrollo integral del alumnado. Por tanto, se considera esencial la identificación de las necesidades de cada una de las personas que conforman el aula escolar y la respuesta adecuada a las mismas de forma individualizada (Borg et al., 2015).

De hecho, Harris y Brown (1982) señalaron que la ayuda a los infantes con conductas tímidas en edades tempranas era beneficioso para su desarrollo. Entre estas ayudas, algunos autores (Kalutskaya et al., 2015; Miller y Coll, 2007) plantearon las relaciones con las personas de su entorno, la participación en actividades deportivas, así como en actividades orientadas al éxito, y el uso de metodologías centradas en el alumnado como sistemas de apoyo para estos sujetos. Además, se pone en valor la búsqueda de un asesoramiento externo si se considera necesario (Coplan et al., 2011).

A grandes rasgos, y compartiendo las ideas expuestas por determinados autores (Asendorpf, 2010; Nadiv y Ricon, 2022; Rubin et al., 2009), el contexto educativo no presta la atención suficiente a la timidez, desde la normativa que recoge las dificultades que puede tener el alumnado hasta los propios docentes del aula. En este sentido, y siendo conscientes de los efectos perjudiciales que la timidez puede ocasionar en

el desarrollo de las personas, se considera necesario repensar los procesos de orientación y atención a las necesidades de todo el alumnado desde una mirada inclusiva y afectiva.

Finalmente, cabe resaltar que este estudio se ha realizado en una muestra de alumnado universitario que cursa estudios para dedicarse profesionalmente a la docencia. Por tanto, la presencia de timidez en los docentes en formación es una realidad que debe ser atendida. A este respecto, se demanda la inclusión en su preparación como futuros docentes de actividades y estrategias que les permitan desarrollarse al máximo, siempre respetando sus características individuales (Deng et al., 2020).

Este estudio presenta algunas limitaciones que impiden la generalización de estos resultados a toda la población. Entre ellos se identifica el tamaño de la muestra y la desigualdad en la variable sexo, además del sesgo perceptivo que puede derivarse del instrumento utilizado, al tratarse de una medida autoinformada. En lo que respecta a posibles investigaciones futuras, se considera interesante abordar la timidez desde una evaluación 360° que permita triangular la información obtenida y contrastar las características que definen esta conducta. En este sentido, la selección de los instrumentos de evaluación de la timidez sería de gran relevancia. Además, se considera interesante ampliar el estudio a

otras etapas educativas e incluir otras variables relacionadas con el entorno social que puedan ser de interés por su asociación a la conducta tímida.

Referencias

- Akseer, T., Bosacki, S. L., Rose-Krasnor, L., y Coplan, R. J. (2014). Canadian elementary school teachers' perceptions of gender differences in shy girls and boys in the classroom. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 100-115. <https://doi.org/10.1177/0829573514521992>
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., y Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Arroyo, A., Nevárez, N., Segrin, C., y Harwood, J. (2012). The association between parent and adult child shyness, social skills, and perceived family communication. *Journal of Family Communication*, 12(4), 249-264. <https://doi.org/10.1080/15267431.2012.686941>
- Asendorpf, J. B. (2010). Long-term development of shyness. Looking forward and looking back- ward. En K. H. Rubin y R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 157–175). The Guilford Press.

- Bados, A. (2008). *Miedo a Hablar en público*. Universidad de Barcelona.
- Bas, C. (2010). An investigation of the relationship between shyness and loneliness levels of elementary students in a Turkish Sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Investigation-of-the-Relationship-between-and-of-Baş/a571275abd8595494574668e82d6dc2078b3ff91>
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bosacki, S., Rose-Krasnor, L. y Coplan, R. J. (2014). Children's talking and listening within the classroom: Teachers' insights. *Early Child Development & Care*, 184(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.781165>
- Burstein, M, Ameli-Grillon, L. Merikangas, K. R. (2011). Shyness versus social phobia in US youth. *Pediatrics*, 128(5), 917-925. <https://doi.org/10.1542%2Fpeds.2011-1434>

- Cain, S. (2011). Shyness: evolutionary tactic. *New York Times*, 4.
- Cheek, J.M. y Zonderman, A.B. (1983). Shyness as a personality temperament. *Paper presented at the 91st annual meeting of the American Psychological Association*. Anaheim C.A.
- Chen, Y., Zhang, H., Liu, Z., Hu, Y., Fang, X., y Liu, K. (2022). Shyness and classroom performance in junior school students: A moderated mediation model. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02865-x>
- Choudhuri, A., Seal, S., y Chatterjee, A. K. (2020). Impediments to the art of public speaking. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 3(1), 1751-1763.
<https://doi.org/10.15864/ijelts.3108>
- Çivitci, N. (2010). Social Comparison and Shyness in Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 90-107.
- Coplan, R. J., Baldwin, D., y Wood, K. R. (2020). Shy but getting by: Protective factors in the links between childhood shyness and indices of socio-emotional functioning. En L.A. Schmidt y K.L. Poole (Eds.), *Adaptive shyness: Multiple perspectives on behavior and development* (pp. 63-87). Springer.

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., y Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of educational psychology*, 103(4), 939-951.

<https://doi.org/10.1037/a0024551>

Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., y Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875.

<https://doi.org/10.1037/a0028861>

Coplan, R. J., y Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood. History, theories, definitions, and assessments. En K. H. Rubin y R. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3–20). The Guilford Press.

Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>

Crozier, W. R. (2001). Shyness, self-perception, and reticence. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 53–76). Ablex Publishing.

- Crozier, W. R. (2005). Measuring shyness: Analysis of the Revised Cheek and Buss Shyness scale. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1947–1956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.002>
- Crozier, W. R. (2020). The shy child adapting to the challenges of school. In L. A. Schmidt, K. L., Poole (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_8
- Emerson, R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164–168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- Evans, M. A. (2010). Language performance, academic performance, and signs of shyness: A comprehensive review. En K. H. Rubin y R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 179–212). The Guilford Press.
- Dansieh, S. A., Owusu, E., y Seidu, G. A. (2021). Glossophobia: The fear of public speaking in ESL students in Ghana. *Language Teaching*, 1(1), 22–35. <https://doi.org/10.30560/lt.v1n1p22>
- Deng, Q., Patwardhan, I., Rudasill, K., Trainin, G., Wessels, S., Toruati, J., y Coplan., R. J. (2020). Shy and outgoing preservice teachers

and their responses to hypothetical problem behaviors in the classroom. *Educational Psychology*, 41(5), 658-673.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1718613>

Doey, L., Coplan, R. J. y Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles*, 70, 255-266. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0317-9>

Harris, K. R., y Brown, R. D. (1982). Cognitive behavior modification and informed teacher treatments for shy children. *The Journal of Experimental Education*, 50(3), 137-143.

<https://doi.org/10.1080/00220973.1982.11011814>

Henderson, L., y Zimbardo, P. (2001). Shyness, relationship to social anxiety and socialphobia. In S. Hofmann y P. di Bartolo (Eds.), *Social phobia*. Allyn & Bacon.

<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00004-2>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). Mc- Grall Hill.

Hughes, K., y Coplan, R. J. (2010). Exploring the processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25, 213–222.

<https://doi.org/10.1037/A0022070>

- Kagan, J. (1991). Continuity and discontinuity in development. In S. E. Brauth, W. S. Hall, y R. J. Dooling (Eds.), *Plasticity of development* (pp. 11–26). The MIT Press.
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K. y Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149–157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Korem, A. (2016). Teachers' outlooks and assistance strategies with regard to “shy” pupils. *Teaching and Teacher Education*, 59, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.002>
- Lund, I. (2016). ‘When words don’t come easily’: Personal narratives from adolescents experienc- ing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*, 43(4), 430–447. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12151>
- Marinho, A. C. F., de Medeiros, A. M., Pantuza, J. J., y. Teixeira, L. C. (2020). Self-perception of shyness and its relation to aspects of public speaking. *CODAS*, 32(5), e20190097. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019097>

- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59(2), 395-398.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.395>
- Miller, S. R., y Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current psychology*, 26, 86-101.
<https://doi.org/10.1007/s12144-007-9006-6>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Arnesen, A., Bjornebekk, G., Crozier, W. R., y. Coplan, R. J. (2022). Characteristics of teacher-nominated shy students in norwegian elementary schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(2), 263-274.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2027582>
- Monjas, M.I. (2004). ¿Mi hijo es tímido? Ediciones Pirámide.
- Montanero, J., y Minuesa, C. (2018). *Estadística básica para Ciencias de la Salud*. Universidad de Extremadura.
- Moritz, K. y Coplan, R. J. (2018). *Tímidos, introvertidos, vergonzosos comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Narcea Ediciones.
- Nadiv, Y., y Ricon, T. (2022). “Still waters run deep”: Attitudes of elementary school teachers and counselors toward shy students.

Journal of Research in Childhood Education, 36(1), 46-63.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1836093>

Nelson, L. J. (2013). Going it alone: Comparing subtypes of withdrawal on indices of adjustment and maladjustment in emerging adulthood. *Social Development*, 22(3), 522-538.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00671.x>

Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Badger, S., Barry, C. M., Carroll, J. S., y Madsen, S. D. (2008). Associations between shyness and internalizing behaviors, externalizing behaviors, and relationships during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 605-615. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9203-5>

Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>

Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., y Crozier, W. R. (2020): Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643-658.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>

- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>
- Onukwufor, J. N., y Iruloh, B. R. N. (2017). Prevalence, gender and level of schooling differences in sencondary school students level of shyness. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 93-100.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131795>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). UNESCO 2016.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073__spa
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., y Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubio, M. J., y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Eduació*, 5(2), 83-100.
<https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2012.5.2527/4082>

- Sáez-López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. UNED.
- Scott, S. (2006). The medicalisation of shyness: From social misfits to social fitness. *Sociology of Health & Illness*, 28(2), 133–153.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2006.00485.x>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., y Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1196–1205.
<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, F., Laghi, F. y Coplan, R. J. (2021). Exploring the role of play behaviors in the links between preschoolers' shyness and teacher-child relationships. *Early Education and Development*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1885237>
- Sierra-Sánchez, V., Latorre-Coscolluela, C., Rodríguez-Martínez, A. y Vázquez-Toledo, S. (2021). Vínculos entre la timidez y las habilidades sociales: análisis de tendencias entre grupos de edad y sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 91-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31280>

Solberg, S., Edwards, A., Mjelve, L. H., y Nyborg, G. (2020). Working relationally with networks of support within schools: Supporting teachers in their work with shy students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(4), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1854760>

Stevenson-Hinde, J. y Glover, A. (1996). Shy girls and boys: A new look. *Journal of Psychological Psychiatry*, 37, 181-187.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01389.x>

Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S. y Schmidt, L. A. (2017). Shyness Trajectories across the First Four Decades Predict Mental Health Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1621-1633.

<https://doi.org/10.1007 / s10802- 017-0265-x>

Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L., y Keying, Y. E. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (9ª Ed.) Pearson Educación.

Weeks, M., Ooi, L., y Coplan, R. J. (2016). Cognitive biases and the link between shyness and social anxiety in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36(8), 1095-1171.

<https://doi.org/10.1177/0272431615593175>

Zee, M., y Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.006>

Anexo I. Tablas

Tabla 3.1.

Características sociodemográficas de la muestra (N = 283)

Variables	N	% muestra
Sexo		
<i>Mujer</i>	239	84,5
<i>Hombre</i>	44	15,5
Edad		
<i>Entre 16-25 años</i>	280	98,9
<i>Entre 26-35 años</i>	3	1,1
Universidad		
<i>Universidad de Córdoba</i>	124	43,8
<i>Universidad de Zaragoza</i>	159	56,2
Titulación		
<i>Grado de Magisterio en Educación Infantil</i>	176	62,2
<i>Grado de Magisterio en Educación Primaria</i>	107	37,8
Vía acceso universidad		
<i>EvAU</i>	207	73,1
<i>Formación Profesional</i>	76	26,9
Nivel máximo idioma 2ª lengua		
<i>A1</i>	51	18
<i>A2</i>	41	14,5
<i>B1</i>	137	48,4
<i>B2</i>	42	14,8
<i>C1</i>	11	3,9
<i>C2</i>	1	0,4
Familiares directos tímidos		
<i>Sí</i>	132	46,6
<i>No</i>	151	53,4
Rendimiento académico (nota media de acceso a la universidad): $M=9,74$; $DT=1.56$		
Total	283	100

Tabla 3.2.*Estadísticos descriptivos de las variables recogidas en el cuestionario*

Variables	Ítems	Media	DT
Rendimiento académico [0-14]	Nota media de acceso a la universidad	9,74	1,56
Dificultad para hablar en público [0-10]	Tengo dificultad para hablar en público	5,14	2,73
Evitación de situaciones de hablar en público [0-10]	Evito situaciones dónde tengo que hablar en público	5,35	2,80
Participación activa en el aula [0-10]	Participo de forma activa en clase	4,97	2,61
Clima agradable creado por el docente [0-10]	Considero que los docentes crean un clima de aula agradable que favorece mi participación en clase	6,06	2,25
Espacios de reflexión y participación creados por el docente [0-10]	Considero que los docentes crean espacios para la reflexión y la participación	6,15	2,28
	Me siento tenso/a cuando estoy con gente que no conozco bien	3,26	1,15
	Soy un poco raro/a socialmente	2,36	1,18
	Me es difícil solicitar información a otras personas	2,57	1,19
	No me suelo encontrar confortable en fiestas u otras reuniones sociales	2,05	1,65
	Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	2,48	1,21
	Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	2,78	1,30
	Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	2,71	1,27
	Me siento nervioso/a cuando he de hablar con alguien importante	3,61	1,14
	Tengo dudas sobre mi competencia social	2,47	1,17
Timidez [1-7]	Tengo problemas al mirar a alguien directamente a los ojos	2,39	1,30
	Me siento cohibido en las situaciones sociales	2,48	1,13
	Me resulta difícil hablar con desconocidos/as	2,55	1,24
	Soy más tímido con las personas del sexo opuesto	2,31	1,33

Tabla 3.3.*Coefficientes de correlación de Pearson y niveles de significatividad entre variables*

	RA.	DHP.	EvHP.	PA.	CAD.	ERPD.	TIM.T
RA. Rendimiento Académico	1						
DHP. Dificultad para hablar en público	0,057	1					
EvHP. Evitación de situaciones de hablar en público	0,005	0,825**	1				
PA. Participación activa en el aula	0,004	-0,047	-0,137*	1			
CAD. Clima agradable creado por el docente	0,007	0,197**	0,126*	0,484**	1		
ERPD. Espacios de reflexión y participación creados por el docente	0,034	0,214**	0,145*	0,416**	0,878**	1	
TIM.Timidez	0,002	0,501**	0,481**	-0,263**	-0,94	-0,83	1

*La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Tabla 3.4.*Pruebas t-Student para el contraste de medias*

	SEXO				UNIVERSIDAD				VÍA DE ACCESO				FAMILIARES TÍMIDOS			
	H	M	t	p	ZGZ	COR	t	p	EvAU	FP	t	p	No	Sí	t	p
	M (Dt)	M (Dt)			M (Dt)	M (Dt)			M (Dt)	M (Dt)			M (Dt)	M (Dt)		
Rendimiento académico	9,64 (1,21)	9,75 (1,61)	-0,46	0,649	9,47 (1,65)	10,08 (1,37)	3,32	0,001	10,10 (1,53)	8,73 (1,14)	-7,13	0,000	9,71 (1,55)	9,76 (1,56)	-0,28	0,784
Dificultad para hablar en público	5,14 (2,78)	5,15 (2,72)	-0,02	0,982	5,18 (2,82)	5,10 (2,62)	-	0,794	5,48 (2,80)	4,92 (2,67)	-0,84	0,404	4,88 (2,85)	5,45 (2,56)	-1,75	0,082
Evitar situaciones de hablar en público	5,68 (2,73)	5,29 (2,81)	0,85	0,398	5,26 (2,85)	5,48 (2,73)	0,65	0,516	3,41 (1,14)	5,00 (2,78)	-1,29	0,198	5,05 (2,96)	5,70 (2,57)	-1,94	0,053
Participación activa en el aula	4,55 (2,68)	5,05 (2,60)	-1,17	0,243	5,38 (2,53)	4,44 (2,63)	-	0,003	4,71 (2,56)	5,68 (2,64)	2,83	0,005	5,21 (2,58)	4,69 (2,63)	1,68	0,093
Creación clima agradable	6,34 (1,95)	6,00 (2,30)	0,91	0,363	6,40 (2,33)	5,62 (2,07)	-	0,004	5,99 (2,23)	6,25 (2,31)	0,88	0,382	6,36 (2,30)	5,71 (2,15)	2,43	0,016
Creación espacios de reflexión y participación	6,18 (2,05)	6,15 (2,32)	0,10	0,925	6,47 (2,33)	5,75 (2,15)	-	0,009	6,13 (2,26)	6,21 (2,33)	0,26	0,794	6,45 (2,31)	5,81 (2,19)	2,38	0,018
Timidez	2,67 (0,80)	2,61 (0,92)	0,47	0,639	2,62 (0,90)	2,71 (0,89)	1,59	0,113	2,65 (0,90)	2,53 (0,89)	-1,01	0,315	2,49 (0,88)	2,76 (0,90)	-2,56	0,011

Tabla 3.5.*Prueba ANOVA para el contraste de medias*

	NIVEL MÁXIMO DE IDIOMAS ALCANZADO						F	p
	A1	A2	B1	B2	C1	C2		
	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)		
Rendimiento académico	9,60 (1,54)	9,38 (1,42)	9,63 (1,53)	10,36 (1,57)	10,67 (1,80)	8,99 -	2,89	0,015
Dificultad para hablar en público	5,51 (2,81)	5,22 (2,90)	5,07 (2,77)	5,10 (2,44)	4,00 (2,15)	9,00 -	1,00	0,417
Evitar situaciones de hablar en público	5,43 (2,98)	5,46 (2,87)	5,41 (2,76)	5,24 (2,74)	4,00 (2,36)	9,00 -	0,90	0,482
Participación activa en el aula	4,49 (2,60)	4,95 (2,40)	5,09 (2,75)	4,45 (2,27)	7,45 (1,44)	7,00 -	2,95	0,013
Creación clima agradable	5,92 (2,17)	6,24 (2,30)	6,11 (2,34)	5,83 (2,09)	5,91 (2,12)	9,00 -	0,54	0,748
Creación espacios de reflexión y participación	5,86 (2,11)	6,39 (2,17)	6,30 (2,39)	5,81 (2,14)	5,82 (2,48)	9,00 -	0,92	0,470
Timidez	2,75 (0,96)	2,56 (0,89)	2,62 (0,90)	2,63 (0,82)	1,97 (0,68)	4,23 -	2,06	0,071

Tabla 3.6.*Análisis de regresión para predecir el nivel de timidez*

	NIVEL TIMIDEZ				
	R ²	Error Estimación	Coefficientes Estandarizados β	t	Sig.
Modelo	0,325	9,6917		14,638	0,000
Dificultad para hablar en público			0,397	4,469	0,000
Evitar situaciones de hablar en público			0,147	1,656	0,099
Participación activa en el aula			-0,173	-2,986	0,003
Clima agradable creado por el docente			-0,016	-0,152	0,880
Espacios de reflexión y participación creados por el docente			-0,103	-0,996	0,320

**Capítulo 4: Una comparativa sobre la timidez entre
México, Argentina y España**

**Chapter 4: A comparison on shyness between Mexico,
Argentina and Spain**

Resumen

La timidez es una conducta experimentada por la mayoría de las personas en determinadas circunstancias. Sin embargo, para algunas personas se convierte en una barrera personal. El objetivo de este estudio se centra en analizar la existencia de diferencias en los niveles de timidez en función del país de procedencia (México, Argentina y. España), y profundizar en el concepto de timidez y su desarrollo desde las percepciones de los participantes. Se trata de un diseño metodológico mixto. El instrumento utilizado ha sido el cuestionario. La muestra está formada por 1008 participantes para la parte cuantitativa, y 23 sujetos en la parte cualitativa. Los resultados obtenidos han demostrado la existencia de diferencias significativas en los niveles de timidez en función del país de origen. Además, se ha aportado información sobre algunos factores que influyen en el desarrollo de la timidez, sus ventajas o desventajas, o la respuesta del sistema educativo a sus necesidades. Como conclusión, en términos generales, la timidez tiene un impacto negativo en el desarrollo personal y social.

Palabras Clave: Timidez, países, sistema educativo, desarrollo personal, desarrollo social

Introducción

Aproximación al concepto y desarrollo de la timidez

La timidez se considera una conducta latente en nuestra sociedad. Su aparición y desarrollo puede verse influenciada por multitud de factores de diversa índole: genéticos, personales, emocionales, sociales, familiares, ambientales, experimentales, culturales, educativos, etc., (Onukwufor e Iruloh, 2017). En este sentido, la profundización en el concepto de timidez puede otorgar información relevante sobre determinados aspectos con el fin de comprender este concepto, su desarrollo y sus consecuencias en el desarrollo integral de las personas.

Desde el punto de vista de Buss (1980), la timidez está relacionada con la inhibición e incomodidad en situaciones de interacción social, a esto Weiten et al., (2009) añaden un exceso nivel de cautela en estas interacciones. Como consecuencia, Durmus (2007) la asocia a la tendencia a evitar interacciones. Y es que la timidez también es fruto tanto de la autoevaluación negativa que la persona realiza sobre sí misma, como del miedo a la evaluación negativa que los demás puedan hacer sobre ella, ese miedo a las críticas o al rechazo conducen a la persona tímida a evitar este tipo de situaciones (Onukwufor e Iruloh, 2017). Sin embargo, no todos los sujetos experimentan las mismas sensaciones o el mismo grado de

intensidad, ya que existen diferentes grados de timidez que pueden materializarse desde una leve torpeza social hasta una fobia social con graves consecuencias negativas en el desarrollo integral del individuo (Bas, 2010).

Tal y como se ha observado no existe unanimidad sobre la definición del término de timidez, y tampoco respecto al origen de la misma. En este sentido, los diferentes autores aluden a causas genéticas (Cheek y Zonderman, 1983; Kagan, 1989), ambientales (Monjas, 2000) o una combinación entre ambas (Chen, 2019; Díaz et al., 2000), siendo esta última la más aceptada en la actualidad (Spangler y Gazelle, 2009).

Otro de los aspectos que permite la comprensión de la timidez se corresponde con las características que describen a las personas tímidas. En términos generales, la mayor parte de las cualidades que se le atribuyen denotan un carácter negativo para el desarrollo de la persona. Estas hacen referencia a baja sociabilidad, baja aceptación social, tendencia a evitar situaciones sociales, baja autoestima, retraimiento social, miedo a la evaluación negativa o emociones negativas, entre otras (Eggum-Wilkens et al., 2019; Hassan et al., 2021; Henderson y Zimbardo, 2001; Mjelve et al., 2019; Monjas, 2000). Además, todo ello puede contribuir la aparición de trastornos como la ansiedad social o la fobia social.

Dadas las barreras que la timidez supone para la persona, el ámbito educativo, junto con el ámbito familiar, se alzan como los contextos con mayor influencia en el desarrollo de esta conducta. En el contexto académico, por ejemplo, varios autores (Mjelve et al., 2019; Oflaz, 2019; Onukwufor e Iruloh, 2017; Umeh, 2013) han coincidido en que la conducta tímida limita su desarrollo personal y social en el aula, esto es debido a la incomodidad e inhibición del comportamiento que experimentan en situaciones interpersonales. Es decir, la timidez se considera una desventaja en las situaciones sociales. Por tanto, la implicación de su entorno más cercano y la contribución del sistema educativo para favorecer un desarrollo integral óptimo son necesarios.

La timidez y la cultura

Según Carducci y Zimbardo (2013) una gran parte de la timidez es adquirida a través de las diversas experiencias vividas a lo largo de la vida, en tanto que el contexto en el que se desarrolla el individuo se considera un factor influyente (Chen, 2012). Por tanto, la cultura puede considerarse un factor a tener en cuenta para el estudio del desarrollo de la timidez, entendiendo por cultura un fenómeno que recoge estilos de vida, creencias y valores compartidos por una sociedad y que determinan el comportamiento de las personas que viven en ella (Chen, 2019). De hecho,

algunas de las investigaciones llevadas a cabo sobre la timidez han evidenciado la relación establecida entre esta y los factores culturales. En este sentido, varias investigaciones llevadas a cabo en sujetos con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, demostraron la prevalencia de la timidez en diferentes países. Israel mostró un porcentaje cercano al 30%, mientras que países como Japón y Taiwan, México, Alemania, India o Estados Unidos encontraron hasta casi un 60% de personas tímidas (Henderson y Zimbardo, 1988; Zimbardo, 1977). Por tanto, el alto porcentaje que representa la timidez en algunos países puede atribuirse a la orientación cultural asociada a los mismos.

La cultura japonesa, establece una serie de consideraciones relacionadas con la gestión emocional, la inhibición de la expresión emocional y la evitación de sentimientos como la vergüenza como parte de su protocolo social (Zimbardo y Zoppel, 1984). Todo lo contrario sucede en países como Israel, donde su cultura les dirige a la asunción de riesgos sociales e intelectuales en los que el fracaso se atribuye a circunstancias externas y no a la personalidad del individuo (Pines y Zimbardo, 1978).

Otra investigación (Chen et al., 1995) en la que los protagonistas eran los niños tímidos procedentes de China. Los resultados revelaron que,

en esta ocasión, los infantes tímidos de origen chino son más aceptados tanto socialmente como profesionalmente en contraste con los infantes occidentales.

A la luz de lo expuesto, se considera relevante indagar sobre el desarrollo de la timidez en otros países y aportar nueva información que nos permita comprender la conducta tímida, su progreso y diversas formas de manifestarse desde el punto de vista de las personas tímidas.

Objetivo

Esta investigación pretende abordar cuestiones sobre la timidez desde un enfoque mixto, por un lado, desde el enfoque cuantitativo se pretende averiguar si existen diferencias en el nivel de timidez entre el alumnado universitario procedentes de México, Argentina y España. Por otro lado, y desde una orientación más cualitativa, el propósito es conocer las percepciones del estudiantado tímido con respecto al concepto de timidez, sus causas, ventajas e inconvenientes, factores influyentes en su desarrollo, estrategias y situaciones asociadas a la timidez, así como la contribución del sistema educativo al desarrollo de la timidez y la visibilidad que esta conducta tiene en la sociedad actual. En términos generales, se pretende dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

¿Existen diferencias significativas en el nivel de timidez en función de su país de procedencia (México, Argentina y España)?

¿Cuáles son las percepciones del estudiantado tímido sobre diversas cuestiones relacionadas con la timidez?

Concretamente, en función de las preguntas de investigación planteadas y tras el análisis estadístico pertinente, se pretende confirmar o rechazar la siguiente hipótesis:

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de timidez de los sujetos en función de su país de procedencia (México, Argentina y España).

Con todo ello, se pretende aportar al cuerpo empírico disponible hasta la fecha un mayor respaldo a través de los resultados obtenidos. En este sentido, el propósito de este estudio se centra en analizar la existencia de diferencias en los niveles de timidez en función del país de procedencia del estudiantado, y en profundizar sobre aspectos relativos a la timidez desde el punto de vista del alumnado tímido.

Método

Diseño y Muestra

Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio, se ha propuesto un diseño

metodológico mixto o híbrido. Este tipo de metodología implica el uso combinado de la metodología cuantitativa y cualitativa, pensamos que de este modo se obtiene una visión mucho más completa del fenómeno estudiado. Según Hernández et al., (2014) los métodos mixtos o híbrido reúnen un conjunto de procesos de carácter sistemático, empírico y crítico de investigación a partir de la recogida y el análisis de datos tanto de origen cuantitativo como cualitativo. De esta forma se logra una la realización de una discusión que integra toda la información recabada logrando una mayor comprensión del fenómeno abordado. Más concretamente, el método cuantitativo, a través de los datos numéricos recogidos, se considera apropiado para estimar y analizar los conceptos abordados y planteados en las primeras preguntas propuestas (Hernández, 2018). Por otro lado, el método cualitativo, mediante la información recabada, permite conocer la realidad desde el punto de vista de los participantes. Se trata de un método abierto y flexible.

En este sentido, varios autores (Hernández et al., 2014; Tashakkori y Teddlie, 2008) reconocen que el uso de un diseño mixto ofrece ventajas como la triangulación de la información recogida, la complementariedad que ofrece la combinación de ambos enfoques y, además, obtener una visión holística sobre la temática abordada.

Por tanto, se aplicó un diseño metodológico mixto y exploratorio con datos cuantitativos y e información cualitativa (Rocco et al., 2003).

El tipo de muestreo utilizado para la recolección de los datos cuantitativos fue un muestreo no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo se caracteriza por el fácil acceso que el investigador tiene a la población objeto de estudio (Emerson, 2015). Por tanto, la muestra total de esta investigación, inicialmente estuvo formada por 1234 estudiantes universitarios, pero finalmente, tras depurar la base de datos, la muestra de este estudio se compone de 1008 participantes universitarios de origen mexicano, argentino y español. Los datos fueron recogidos durante los cursos escolares 2020-2021y 2021-2022. La presente investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón PI-120/282.

A continuación se presenta el perfil demográfico asociado a los participantes de este estudio en función de su sexo, edad y procedencia, tal y como se puede observar en la tabla 4.1. Es importante resaltar que se trata de una población de estudiantes universitarios vinculados al ámbito de la educación en los estudios escogidos para su desarrollo profesional. En la tabla se representan los datos asociados a los participantes en la fase cuantitativa de esta investigación.

Para la segunda fase de este estudio, es decir, la fase cualitativa, se escogió a los participantes a partir de un muestreo teórico-intencional (Malik, 2013), respondiendo a una serie de criterios definidos previamente. En este caso, el primero de los criterios fijados para la selección de la muestra se basó en los niveles de timidez alcanzados por los participantes, en función de ellos se seleccionaron aquellos que bajo los criterios definidos por los autores Cheek y Buss (1981) obtuvieron puntuaciones superiores a 34 puntos denotando una notable o extrema timidez. Según los autores (Cheek y Buss, 1981), los sujetos que obtienen resultados comprendidos entre 34 y 49 puntos, responden a una notable timidez, mientras que aquellos que igualan o superan los 49 puntos en sus resultados, se interpreta que su timidez es extrema. Además, otro de los criterios que debía cumplir la muestra era que hubiese sujetos procedentes de los tres países que han participado en esta investigación, México, Argentina y España, con la intención de conocer los diferentes puntos de vista. Por último, el tercer criterio contemplado hace alusión al sexo de los sujetos, en este sentido, se procuró que la muestra estuviese compuesta por sujetos de ambos sexos. En la tabla 4.2 se pueden observar de forma más detallada las características sociodemográficas de cada uno de los sujetos que participó de forma voluntaria en la fase cualitativa de esta

investigación y que conformó la muestra para la segunda parte de carácter cualitativo.

Definición de Variables e Instrumento

Como punto de partida y con la intención de responder a los objetivos definidos para esta investigación, el instrumento utilizado en la primera fase del estudio fue el cuestionario. Principalmente, se utilizó la escala de Timidez Revisada (RCBS-13) elaborada por Cheek y Buss (1981) con la intención de conocer el nivel de timidez de los sujetos participantes en esta investigación. Esta versión consta de 13 ítems, los cuales responden a un formato de respuesta Likert de 1 a 5 puntos. El cálculo del índice de fiabilidad de la escala reflejó un alfa de Cronbach de 0,93.

En la segunda fase de la investigación el instrumento utilizado también fue el cuestionario, pero en esta ocasión, un cuestionario abierto. El cuestionario se considera un instrumento en el que las preguntas se exponen de forma clara, breve y concisa y, además, para llevar a cabo su aplicación no es necesaria la presencia del investigador. Por otro lado, al tener el carácter de respuesta abierta, permite al sujeto responder a cada una de las preguntas sin ningún tipo de límite en sus respuestas (Arias, 2020). El cuestionario abierto estuvo formado por un conjunto de 17

preguntas codificadas en torno a 8 categorías de información, todas referentes a la temática predominante en esta investigación, la timidez. La primera categoría de información hace alusión al concepto de timidez, en segundo lugar, se cuestionan las causas que han contribuido al desarrollo de la timidez, además, la siguiente categoría versa sobre las ventajas y desventajas derivadas de la timidez. A continuación, la cuarta categoría hace alusión a los factores que han influido o que pueden estar relacionados con la timidez, por otro lado, la quinta categoría recoge situaciones en las que han experimentado la timidez, más concretamente se les pregunta sobre las situaciones de hablar en público y el miedo a la evaluación por parte de otras personas. La sexta categoría se refiere a la contribución del sistema educativo para responder a las necesidades de las personas tímidas. La séptima categoría está relacionada con las estrategias desarrolladas por los sujetos para enfrentarse a la timidez y, finalmente, la última categoría trata sobre la visibilidad de esta conducta en nuestra sociedad. El diseño del cuestionario abierto se puede contemplar en la tabla 4.3.

Procedimiento y Análisis de Datos

Las fases que describen esta investigación aluden a un primer momento de recogida de datos cuantitativos a través de un cuestionario, y

una segunda fase de carácter cualitativo, que comprende la obtención de información mediante un cuestionario abierto.

Inicialmente, se contactó con diferentes docentes con la intención de solicitar su colaboración en esta investigación. Posteriormente, se ofreció al estudiantado la información relativa a esta investigación obteniendo por su parte la disposición de todos aquellos estudiantes que de forma voluntaria accedieron a formar parte de la misma. El siguiente paso dio lugar a la administración del cuestionario a través de una URL para el acceso a las preguntas del cuestionario que, previamente, había sido diseñado a través de la aplicación *Google Forms*. Esta URL fue dispuesta en la plataforma digital de cada universidad a la que tienen acceso los estudiantes que decidieron participar. Además, al inicio del cuestionario se les recordaba cuestiones relativas al objeto de la investigación, aspectos éticos relativos al anonimato y confidencialidad de los datos recogidos. Una vez recogidos todos los datos, se creó la base de datos que, posteriormente, fue analizada mediante el paquete estadístico SPSS versión 26.0.

El procedimiento llevado a cabo para la segunda fase de la investigación tuvo sus inicios en una profunda revisión literaria en la que se basó la definición de las categorías en las que se agruparían las

cuestiones planteadas. El diseño de las preguntas también se fundamentó en la previa revisión de la literatura existente sobre la timidez. Tras el diseño del cuestionario abierto, este fue validado mediante juicio de expertos de forma satisfactoria, para ello, un conjunto formado por cinco profesionales especialistas en la temática abordada valoró la idoneidad, precisión, claridad y comprensión de las cuestiones diseñadas. Posteriormente, tras los ajustes pertinentes indicados por los expertos, se obtuvo la versión final del cuestionario abierto (Tabla 4.3). El siguiente paso consistió en seleccionar la parte de la muestra que cumplía con los requisitos expuestos anteriormente. Después de la selección, la investigadora se puso en contacto con los sujetos a través del correo electrónico para invitarles a participar de manera voluntaria y anónima en esta segunda fase de la investigación. Una vez aceptada la propuesta, se les recordó tanto el objetivo de la investigación como las cuestiones éticas, de anonimato y confidencialidad, y se les proporcionó la URL que les permitía el acceso a este cuestionario abierto.

Para el análisis de la información recabada a través del cuestionario abierto, se analizó el análisis del contenido en base a las indicaciones propuestas por Lowe et al., (2018). Como punto de partida se tomaron las

8 categorías de información establecidas previamente en el diseño de cuestionario abierto para codificar la información.

Con el fin de otorgar rigor metodológico a la investigación, se tuvieron en cuenta los criterios expuestos por Hernández et al., (2014) para las investigaciones de corte cualitativo. En este sentido, esta investigación alude al criterio de dependencia en tanto que se especifican la visión teórica, el diseño metodológico, los criterios de selección de la muestra, las estrategias metodológicas, el procedimiento de recogida de datos, así como el análisis de los datos. Además, también responde al criterio de credibilidad dada la participación de dos investigadores y su grado de acuerdo. Por otro lado, la concreción con la que se detalla el proceso y el contexto de la investigación respaldan el criterio de transferibilidad para poder ser replicado.

Resultados

Tras el análisis de los datos recogidos y con la intención de responder a los objetivos planteados en esta investigación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos. En primer lugar, se exponen los resultados correspondientes a la fase cuantitativa, de modo que el propósito es analizar si existen diferencias significativas en la timidez en función del país de origen de los sujetos participantes.

En este sentido, en la tabla 4.4 se exponen los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que conforman la Escala de Timidez Revisada. En ella, se incluyen los promedios totales y las desviaciones típicas de cada uno de ellos en función del país de origen.

(Tabla 4.4)

Entre los resultados obtenidos sobre la timidez y teniendo en cuenta que las opciones de respuesta a cada uno de los indicadores podían variar desde 1, que indica un alto grado de desacuerdo con la proposición planteada, hasta 5 que señala un alto grado de acuerdo con lo planteado. En primer lugar, se encuentran los valores asociados al primer ítem y referenciados a la tensión experimentada cuando se está con gente que no se conoce bien, todos los grupos de estudiantes de origen español ($M=3,21$; $DT=1,12$), mexicano ($M=3,48$; $DT=1,27$) y argentino ($M=3,08$; $DT=1,34$) presentan valores similares, denotando la presencia de tensión cuando está con personas poco conocidas. En cuanto a considerarse un poco raros/as socialmente, destacan las cifras alcanzadas por la muestra mexicana ($M=3,12$; $DT=1,31$), respecto a las obtenidas por la muestra española ($M=2,35$; $DT=1,21$) y la muestra argentina ($M=2,75$; $DT=1,42$). El siguiente indicador está relacionado con la dificultad para solicitar información a otras personas, y esta es experimentada en mayor medida

por la muestra mexicana ($M=3,12$; $DT=1,31$). La decisión sobre los temas adecuados para hablar en un grupo de personas es una cuestión que preocupa al estudiantado mexicano ($M=3,12$; $DT=1,29$), en cambio no preocupa demasiado al grupo español ($M=2,50$; $DT=1,19$). En la misma línea sucede respecto a si necesitan mucho tiempo para vencer su timidez en situaciones nuevas y respecto a la dificultad para actuar con naturalidad en encuentros con gente nueva, la muestra mexicana obtiene los valores más altos ($M=3,20$; $DT=1,34$; $M=3,18$, $DT=1,31$), respecto a la muestra argentina ($M=2,95$; $DT=1,42$; $M=2,94$, $DT=1,42$) y la muestra española ($M=2,72$; $DT=1,32$; $M=2,73$; $DT=1,29$), respectivamente. Por otro lado, sentirse nervioso/a cuando tienen que hablar con alguien importante es el indicador con los mayores valores medios obtenidos para México ($M=3,74$; $DT=1,27$), Argentina ($M=3,62$; $DT=1,24$) y España ($M=3,51$; $DT=1,16$). En cambio, los valores más bajos o el mayor grado de desacuerdo con el indicador propuesto, se han logrado en relación a ser más tímido/a con personas del sexo opuesto, para México ($M=2,63$; $DT=1,32$), España ($M=2,42$; $DT=1,27$) y Argentina ($M=2,17$; $DT=1,25$), del mismo modo que ocurre con la situación de no sentirse confortable en fiestas o reuniones sociales, en este sentido las muestras españolas ($M=2,05$; $DT=1,17$) y argentinas ($M=2,32$; $DT=1,20$) que muestran cierto

grado de desacuerdo con esta proposición o también para el indicador asociado a la dificultad para mirar a los ojos a otra personas en México ($M=2,98$; $DT=1,41$), Argentina ($M=2,52$; $DT=1,31$) y España ($M=2,27$; $DT=1,26$). Los indicadores sobre la tenencia de dudas sobre su competencia social, el sentimiento cohibido en situaciones sociales o la dificultad para hablar con desconocidos han obtenidos valores medios para todas las muestras en un orden descendente encabezado por México, Argentina y España, tal y como se puede observar en la tabla 4.4.

El siguiente paso, inicia el análisis estadístico que nos permitirá conocer si existen diferencias significativas en el nivel de timidez según el país de procedencia de los sujetos que conforman la muestra de este estudio. Para ello, se lleva a cabo un procedimiento estadístico inferencial. Este procedimiento permite realizar una comparación entre las medias de los niveles de timidez para México, Argentina y España mediante el análisis de varianza (ANOVA). No obstante, para aplicar esta prueba estadística es necesario cumplir unas condiciones de parametricidad, en primer lugar, la distribución normal de la timidez en todos los grupos y, en segundo lugar, la homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que provienen los grupos (Rubio y Berlanga, 2012).

Para conocer la distribución normal de la muestra se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov dado que la muestra era superior a 30 sujetos, los resultados obtenidos, visibles en la tabla 4.5, demuestran que el nivel de significación es inferior a 0,05, por tanto, la distribución no es normal y la muestra no cumple el principio de normalidad.

No obstante, aunque estos resultados impiden continuar con el proceso establecido, Srivastava (1959) afirma que la no normalidad en la distribución de los datos no tendría un efecto problemático cuando la distribución de los datos se corresponde a una muestra grande, en nuestro caso ($n=1008$). Además, Mena et al., (2017) garantiza que el estadístico F de ANOVA es bastante robusto en términos de error de Tipo 1 cuando la distribución de los datos cumple con una asimetría y una curtosis comprendida entre un rango de menos 1 y más 1. Por tanto, en la tabla 4.6 se presentan los valores de simetría y curtosis para todos los ítems que componen la timidez según la escala utilizada en esta investigación.

Se observa que todos los ítems de timidez cumplen con valores comprendidos entre menos 1 y más 1, tanto para la asimetría como para la curtosis, tal y como requería los autores Mena et al., (2017). Por tanto, teniendo en cuenta las consideraciones de los autores mencionados y sus recomendaciones en torno al tamaño de la muestra y a los valores de

asimetría y curtosis, se propone seguir utilizando la estadística paramétrica en los posteriores análisis.

No obstante, es necesario comprobar la homogeneidad de varianzas entre los grupos a comparar. Para saber si se cumple esta condición, se debe determinar si las varianzas de la timidez en los diferentes grupos que se comparan son iguales, para ello se desarrolla la prueba de Levene. Esta prueba determinó que la varianza de la timidez era igual entre los grupos inter-sujetos, $L(2, 1005) = 0,299$; Sig. = 0,741, dado que Sig. > 0,05. Por tanto, se verifica el criterio de homocedasticidad.

A continuación, y con el propósito de averiguar si existen diferencias significativas en el nivel de timidez según el país de procedencia de los sujetos, se llevó a cabo un ANOVA univariante. Este modelo tomó como puntuaciones totales las medias de todos los ítems que conforman el factor timidez. Estas puntuaciones medias estarán comprendidas entre el valor mínimo de 1 y el valor máximo de 5. En primer lugar, se presenta de forma gráfica (Figura 4.1) la representación de las puntuaciones medias totales del nivel de timidez para cada uno de los países contemplados en esta investigación.

En ella, se puede observar la puntuación media total del nivel de timidez en el estudiantado procedente de España ($M=2,56$), de México

($M=3,12$) y de Argentina ($M=2,65$). En ese sentido, se evidencia que la presencia del nivel de timidez entre la población universitaria es mayor en México.

Seguidamente, en la tabla 4.7 se muestran los valores obtenidos en el modelo planteado de ANOVA, donde se evidencia que el modelo es estadísticamente significativo, $F(2, 1005) = 26,309$, $p < 0,05$.

Por tanto, se puede observar que la variable país, incide de forma significativa sobre el nivel de timidez del estudiantado, $F(2, 1005) = 26,309$, sig. = 0,000, con un tamaño del efecto ($\eta^2 = 0,049$), considerándose un efecto medio según los criterios establecidos por Cohen (1969).

Estos resultados evidencian que el análisis de la varianza es significativo y por tanto se rechaza la hipótesis nula planteada (H_0). Eso significa que al menos entre dos de las medias que se han comparado, existe una diferencia significativa. En este sentido, el siguiente paso se centrará en comparar por pares las medias de los grupos introducidos mediante un análisis de comparaciones múltiples mediante la prueba de Bonferroni. Los resultados son visibles en la tabla 4.8.

Los resultados obtenidos tras la comparación de las medias por pares establecen que existen diferencias significativas en el nivel de

timidez entre las poblaciones universitarias de México y España (sig.<0,05), así como entre las procedentes de México y Argentina (sig.<0,05).

A continuación, se presentan los resultados asociados a la segunda fase de carácter cualitativo de este estudio. En este caso, su propósito era profundizar en el concepto de timidez y conocer los diferentes puntos de vista de las personas tímidas sobre la repercusión de la timidez en sus vidas. Sus respuestas pueden otorgar información muy relevante para el campo de estudio. Los resultados obtenidos se encuentran estructurados acorde a las categorías planteadas inicialmente en el diseño del cuestionario abierto. De tal modo que las categorías expuestas se presentan a continuación: el concepto de timidez y su descripción, las causas que contribuyen al desarrollo de la timidez, las ventajas y desventajas de ser una persona tímida, factores relacionados con la timidez y su desarrollo, situaciones en las que se presenta la conducta tímida, la contribución del sistema educativo a las necesidades de las personas tímidas, estrategias para afrontar la timidez y, por último, la visibilidad de la timidez en nuestra sociedad actual.

La primera categoría, alude al concepto de timidez y la descripción del mismo desde el punto de vista de las personas tímidas encuestadas, en

este sentido, todas las respuestas asocian la timidez con términos de carácter negativo para su desarrollo personal, emocional o social, más concretamente, los sujetos se han referido a la timidez como una barrera para la comunicación, un impedimento que no permite mostrarte tal y como eres, la vergüenza ante otras personas, o el miedo a hacer el ridículo, a lo que los demás puedan pensar de ti o a hablar en público. Estas ideas son reflejadas a continuación:

Participante 1: “Como una barrera que no te permite comunicarte de manera clara”.

Participante 2: “No poder mostrarte a los demás como realmente eres por vergüenza y que te cueste hablar en público”.

Participante 4: “Creo que es una emoción que afecta a la persona en relación a cómo se siente y se comporta ante la presencia de otros”.

Participante 9: “Para mí es como miedo o vergüenza para hacer algo por cómo puedan juzgarte”.

Participante 12: “Es tener miedo a quedar en ridículo”.

Participante 14: “Es aquella sensación que no te permite ser tú por el qué dirán los demás, o cuando quieres hablar con alguien, pero no te atreves debido a tus inseguridades”.

La segunda categoría del cuestionario abierto se plantea en torno a las causas que las personas tímidas consideran que han contribuido al desarrollo de su timidez. Respecto a ello, los factores que más han predominado en sus respuestas han sido los relativos al entorno, destacando el entorno familiar y el escolar. También los factores personales como la autoestima, la autoexigencia o la inseguridad han influido en el desarrollo de esta conducta y, además los factores sociales que implican miedo al rechazo o sentirse evaluado por otras personas. No obstante, también se han mencionado los factores familiares o genéticos y culturales como estereotipos, costumbres, ideologías o normas como aspectos influyentes, aunque estos en menor medida, y así se demuestra en los siguientes testimonios:

Participante 1: “Aspectos personales y sociales”.

Participante 7: “Yo creo que el hecho de que mi autoestima no es muy buena, aumenta mi timidez”.

Participante 11: “Los entornos, sobre todo cuando estoy en situación de evaluación o debo contar cosas acerca de mí. Muy pocas veces mi opinión contribuye a algo, así que darla me pone en una situación muy incómoda”.

Participante 13: “El desarrollo de factores personales, mi exigencia conmigo mismo”.

Participante 19: “Familia, amigos, sociedad, ideologías, normas y uno mismo como persona”.

La siguiente categoría se asocia a las ventajas o desventajas que la timidez ha podido desencadenar en la vida de las personas tímidas. Para ello, esta categoría recoge las características de las personas tímidas, la identificación de aspectos positivos y negativos derivados de la misma, así como la clasificación de la timidez como un aspecto perjudicial o beneficioso según el punto de vista de los participantes. A continuación, abordaremos cada uno de estos aspectos. En primer lugar, las características que describen a las personas tímidas según los participantes en esta investigación y que más se han repetido en sus respuestas son callada, reservada, introvertida, retraída, indecisa, insegura, con miedo excesivo, además de ellas, se relatan otras de sus respuestas:

Participante 2: “Cerrarse en sí mismos, poco habladores, no expresan sentimientos”.

Participante 8: “No comparte sus sentimientos, emociones, pensamientos con la gente, le da miedo conocer personas”.

Participante 11: “Es muy retraída en ciertas circunstancias, muy pensativa, quizás demasiado. Suele costarle entablar contacto con otras personas, pero cuando el vínculo es de confianza, se desarrollan y expresan con normalidad”:

Participante 21: “Es muy reservado, pocas veces demuestra sus sentimientos, prefiere estar solo”.

Respecto a los aspectos positivos de la timidez, las respuestas de los sujetos se han centrado en que las personas tímidas piensan antes de actuar, son observadoras, saben escuchar, son reservadas, sensibles, leales, empáticas, organizadas, prudentes y delicadas, cautelosas, poseen pensamiento crítico y saben estar solos.

Entre los aspectos negativos mencionados acerca de la timidez, se destaca la inseguridad, quedarse con dudas, dificultad para expresarse, hacer amigos, entablar conversaciones, participar o relacionarse con otras personas, sentir miedo o baja autoestima, son algunas de los aspectos más nombrados.

En cuanto a clasificar la timidez como un problema o como algo beneficioso en sus vidas, la mayor parte de los participantes la han catalogado como un problema. Algunos de ellos se han mantenido neutrales valorando tanto ventajas como inconvenientes, mientras que un

único participante la ha definido como algo beneficioso en su vida. A continuación, se reflejan testimonios que respaldan las ideas mencionadas:

Participante 8: “Considero que es un problema, no logro desenvolverme con la gente que me rodea por miedo a sentirme fracasada o no encajar”.

Participante 10: “Sí, considero que la timidez ha supuesto y supone problemas en mí y hacia los demás”.

Participante 21: “Considero que sí, un problema, ya que se pierden grandes oportunidades tanto académicas como laborales”.

Participante 11: “Supongo que ha sido más negativa que positiva. Muchas veces me privé de dar mi opinión, contar mi experiencia o decir un “te quiero”. Pero también me ha hecho ver el panorama de mejor manera”.

Participante 3: “En algunos casos pasas desapercibida y viene bien, pero en otros no”.

Participante 13: “No, no supuso ningún problema. Fue beneficioso porque aprendí a escuchar, analizar el panorama y salir del lugar cuando no atrae mi interés”.

La cuarta categoría recaba información vinculada a los aspectos que las personas tímidas asocian con la timidez, y de forma más específica,

se les pregunta sobre la influencia de la timidez en el desarrollo emocional y social. En este sentido y en relación a los aspectos vinculados a la timidez, existe un alto grado de acuerdo entre todos los participantes en que el miedo al rechazo es una de los más característicos, además hacen referencia a la falta de confianza en sí mismos y la baja autoestima como indicadores relacionados de forma directa con la conducta tímida, otros aspectos que mencionan son el miedo al fracaso, la inseguridad, la falta de aceptación hacia uno mismo, tal y como queda patente en los siguientes párrafos:

Participante 2: “Miedo al rechazo y falta de confianza en mí misma”.

Participante 7: “Yo creo que se asocia al miedo al rechazo o inseguridad respecto a mi forma de ser”.

Participante 19: “La baja autoestima, el miedo a lo que piensen los demás de ti, el rechazo, experiencias previas”.

En torno a la influencia de la timidez en el desarrollo emocional existe variedad de respuestas. No obstante, más de la mitad de los participantes confirman que su desarrollo emocional se vio afectado por la timidez, mientras que algunos de ellos no sabrían responder a esta pregunta, y otro pequeño porcentaje de participantes reconoce que, en su

caso, el desarrollo emocional no tuvo relación con la conducta tímida. Así lo respaldan las siguientes citas textuales:

Participante 9: “Si que ha sido afectado en ciertas ocasiones por ser tímida, ya que no expreso todo lo que pienso por miedo al qué dirán o que opinarán, entonces me lo guardo todo para mí, y llega un momento que no puedo más”.

Participante 10: “Soy una persona a la que, en todo momento, le incomodan o le dan miedo las situaciones nuevas. Eso me produce tener sentimientos de tristeza en varios momentos del día, no querer salir, no conocer gente”.

Participante 7: “La verdad, no sabría decir si mi desarrollo emocional se ve afectado o no”.

Participante 5: “No, me parece que las personas tímidas también llegan a tener grandes lazos personales que les permiten desarrollarse emocionalmente”.

En lo que respecta al desarrollo social, la mayor parte de las personas que forman parte de este estudio reconocen que su desarrollo social se ha visto condicionado por su timidez, mientras que un reducido número de personas alude a que la timidez no ha influido en sus relaciones sociales, tal y como se expone a continuación:

Participante 10: “Con gente con la que no hay confianza, suelo quedarme callada”.

Participante 13: “Fue lo más perjudicado”.

Participante 19: “Se han visto afectadas, porque me cuesta trabajo entablar una conversación y hacer amistades”.

Participante 15: “Por lo general, no”.

La quinta categoría alude a ejemplos de situaciones en las que se haya experimentado la timidez, sus sentimientos en esa situación y la manera en la que la afrontó. Además, se preguntan por aspectos relacionados con las situaciones de hablar en público o con situaciones en las que les ha preocupado lo que otras personas pueden pensar. En este sentido, respecto a las situaciones generales en las que las personas se han visto afectadas por su timidez, predominan las exposiciones orales en el aula, la participación en el aula o las situaciones de interacción social. Algunos de los ejemplos mencionados son:

Participante 2: “Presentaciones en clase sobre todo al hablar de mí misma. Me sentí nervioso y me trababa, sentía que hacía el ridículo”.

Participante 7: “Yo creo que cuando en la universidad proponen alguna actividad en la que me interesa participar, pero me da vergüenza

decirlo, entonces me quedo fuera. Me hace sentir mal porque me pierdo oportunidades que en realidad me gustaría aprovechar”.

Participante 16: “En el instituto evitaba ir a fiestas y siempre ponía excusas. Me sentía una persona antisocial”.

En cuanto al problema que puede suponer la situación de hablar en público y sus sentimientos durante el acto, la mayoría de los sujetos han indicado que desenvolverse en ese tipo de situaciones les supone un problema porque sienten que van a ser observados y juzgados, se ponen nerviosos, se bloquean, se sienten inseguros, aparecen síntomas fisiológicos, etc. Y así lo demuestran en sus expresiones:

Participante 5: “Sí, porque siento que todos me miran y me hacen sentir que voy a equivocarme en cualquier momento, y. me hace sudar o tener mucha sed”.

Participante 8: “Me bloquea totalmente las ideas”.

Participante 14: “Me horroriza tener que salir y tener que hablar. Me siento asustado, nerviosa y un poco mareada”.

Sin embargo, algunos de ellos han encontrado la manera de solventar este tipo de situaciones intentando no pensar y centrándose en lo que tienen que exponer o apuntándose a clases de teatro para adoptar

estrategias que les permitan situarse ante un público y desenvolverse con éxito.

Respecto a la preocupación que las personas tímidas pueden tener por lo que los demás piensen de ellos, en términos generales, se trata de una preocupación muy extendida entre las personas tímidas. De tal modo que los participantes en este estudio lo han reflejado a continuación:

Participante 3: “Muchísimo, el cómo hablo, cómo me visto, cómo luzco físicamente, lo que hago...”.

Participante 8: “Me preocupa por el hecho de ser rechazada o no encajar”.

Participante 15: “Sí, en todas las circunstancias”.

Participante 21: “Sí, no me gusta dejar una mala impresión de mí, además, como me gusta que todo salga perfecto, eso es lo que quiero proyectar y que los otros lo vean”.

La séptima categoría versa sobre la contribución realizada por el sistema educativo para responder a las necesidades de las personas tímidas, en este sentido, la mayoría de los sujetos han respondido de forma negativa a esta cuestión. Entre los motivos destaca la obligatoriedad a participar en el aula o a realizar exposiciones sin tener en cuenta los sentimientos de las personas tímidas, en otros casos se menciona que las personas tímidas

pasan desapercibidas y por eso motivo no se les presta suficiente atención, y en otras ocasiones, los sujetos han respondido que depende el docente, tal y como se refleja en las siguientes líneas:

Participante 2: “No, siempre han dado más oportunidades a personas que se desenvuelven mejor y no han pensando en las personas que tienen mayor dificultad en este ámbito”.

Participante 5: “No, porque la participación es forzada y eso genera traumas”.

Participante 14: “Usualmente, las personas tímidas pasan muy desapercibidas y se quedan solas”.

Participante 17: “No, exigen participación y que hables en público”.

Participante 15: “Creo que no tanto el sistema, sino que depende del profesor”.

Entre las propuestas expuestas por los participantes en torno al modo en que el sistema podría contribuir a responder a las necesidades de las personas tímidas, existen multitud de propuestas como trabajar los valores en educación infantil, a través de seminarios, cursos, talleres, realización de dinámicas grupales, impulsando talleres emocionales, actividades para combatir la vergüenza y el miedo a hablar en público, pero

sobre todo comprendiendo y respetando las características de cada persona, en este caso, las particularidades de las personas tímidas. Algunas de sus propuestas se exponen aquí:

Participante 1: “Respetando más a los alumnos y observando sus características para evaluar”.

Participante 6: “Impulsar un taller de emociones para mejorar esta parte”.

Participante 7: “Brindando espacios que permitan la escucha de sus alumnos, teniendo en cuenta los tiempos de cada estudiante y contando con los profesionales necesarios en todas las instituciones”.

Participante 21: “Entendiendo la situación del otro y buscando alternativas para que poco a poco la persona logre sentirse capaz de lo que hace y creer en sí mismo”.

Además se pregunta a los participantes sobre el desarrollo de estrategias para afrontar situaciones en las que se sienten limitados por la timidez, en sus respuestas señalaron las clases de teatro, la autoayuda, pensar menos, motivarme, respirar o preparar las exposiciones lo mejor posible como posibles estrategias para superar los retos que tienen como personas tímidas, y así quedan reflejadas algunas de sus propuestas:

Participante 2: “Intento darme charlas a mí misma diciendo que me lo sé y puedo con ello, ya que lo he trabajado mucho”.

Participante 3: “Las clases de teatro me han ayudado mucho a la hora de hablar en público”.

Participante 7: “Creo que una estrategia sería realizar las cosas sin pensarlas demasiado y rodearme de personas que me ayuden a hacer lo que me gusta sin darle tanta vuelta”.

Participante 18: “Si se trata de una exposición oral, prepararla lo mejor posible y hacer respiraciones profundas antes de salir a hacerlo”.

La última de las categorías recogidas en el cuestionario hace referencia a la visibilidad de esta conducta en la sociedad, así como al interés que las propias personas tímidas pueden tener para informarse sobre el desarrollo de la timidez. En lo referente a la visibilidad de la timidez, casi la totalidad de la muestra se ha pronunciado a favor la necesidad de darle una mayor visibilidad a esta conducta con el fin de comprender y dar una respuesta a estas personas. Los sujetos lo han manifestado de la siguiente manera:

Participante 8:” Totalmente, creo que es necesario ya que en muchos de los casos las personas no saben cómo buscar ayuda”.

Participante 10: “Sí, ya que al igual que otras conductas, ésta también debe trabajarse. La timidez engloba otros muchos más aspectos que pueden estar relacionados”.

Participante 12: “Sí, porque la padecemos muchas personas, unos la vamos superando poco a poco, y otros, no lo consiguen jamás, y es tan fuerte que para ellos sí que supone un grave problema en sus vidas.

Finalmente, sobre la búsqueda de información sobre la timidez, más de la mitad de los encuestados reconoce que no ha buscado nunca información sobre esta conducta, en tanto que el porcentaje restante lo ha hecho a través de libros, navegando por internet o a través de especialistas de ayuda profesional.

Discusión

El objetivo de este estudio se basaba en, por un lado y desde el análisis de datos cuantitativos, analizar la existencia de diferencias significativas en el nivel de timidez en función del país de procedencia, y por otro lado y desde un enfoque cualitativo, conocer las percepciones sobre la timidez y su desarrollo de la población objeto de estudio.

En primer lugar y respecto a la existencia de diferencias significativas en el nivel de timidez según su país de procedencia, los resultados obtenidos han demostrado que se cumple la hipótesis planteada

al inicio de la investigación, en tanto que existen diferencias significativas en el nivel de timidez según el país de procedencia de la población participante en este estudio. No obstante, cabe resaltar que estas diferencias sólo se han demostrado entre la población universitaria mexicana y española, y entre la población de origen argentino y de origen mexicano. En cambio, entre la población procedente de Argentina y España, no se han encontrado diferencias significativas. Según estos resultados, el país de origen se considera un factor que influye en el nivel de timidez de la sociedad. Tal y como hemos visto en otros estudios, las diferencias culturales entre poblaciones son evidentes (Chen et al., 1998; Chen et al., 1995). Sin embargo, diversos autores (Carballeira, y González, 2015; Chen, 2019; Cienfuegos-Martínez et al., 2016) han hecho hincapié en que estas diferencias se acentúan al realizar comparaciones transculturales entre sociedades individualistas, aquellas que fomentan la independencia y la autonomía, y sociedades colectivistas, donde se promueve la interdependencia entre personas y su grupo. Por otro lado, O'Connor (2004) y Xu et al. (2020) rechazan las teorías de la globalización cultural, y ponen de manifiesto las desigualdades existentes entre las sociedades de una misma cultura. Este contraste alude a diferencias comportamentales en los individuos que podrían responder a las

diferencias encontradas entre los niveles de timidez dentro de poblaciones procedentes de la cultura occidental, España y México, y Argentina y México.

En segundo lugar y considerando los hallazgos encontrados tras el análisis cualitativo, cabe destacar la unanimidad de las percepciones alcanzada en varios de los aspectos planteados y que no han permitido realizar una diferenciación de estas percepciones en función del país de procedencia de los sujetos participantes. En este sentido, y coincidiendo con lo expuesto por otros autores (Buss, 1980; Jones et al., 1986; Zimbardo, 1982) en la literatura revisada, los participantes han definido la timidez como una barrera para la comunicación, una emoción que afecta al comportamiento social o un miedo a hacer el ridículo o a ser evaluado, coincidiendo con aspectos que les impiden mostrarse tal y como son, en este sentido, no han identificado aspectos positivos asociados a la timidez, tal y como lo hicieron otros autores (Izard, 1972; Coplan y Armer, 2007; Rubin et al., 2009) considerarlos un mecanismo de defensa, tal y como lo han hecho otros autores.

En lo que respecta las causas que, desde su punto de vista, han contribuido al desarrollo de la timidez, han hecho hincapié en aspectos personales como la autoestima y la autoexigencia, aspectos sociales el

miedo a la evaluación negativa o aspectos contextuales relacionados con el entorno familiar y escolar. En este sentido, estos factores han sido avalados por otros estudios que hacen referencia a los aspectos mencionados de carácter personal (Blynova et al., 2021; Crozier, 1995; Thakur et al., 2020), social (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018) y contextual (Coplan et al., 2020; Hassan et al., 2019; Kalutskava et al., 2015).

Otra de las categorías abordadas hace referencia a las características que se atribuyen a las personas tímidas, en términos de aspectos positivos y negativos. En este sentido, las personas participantes han sido capaces de identificar tanto aspectos positivos como negativos derivados de esta conducta, aunque las investigaciones llevadas a cabo con el objetivo de conocer y profundizar en esta conducta, habitualmente destacan los aspectos de carácter negativo (Thakur et al., 2020; Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Mjelve et al., 2019).

Por otro lado, se han valorado las percepciones de las personas tímidas en relación al desarrollo social y emocional. En este sentido, el miedo al rechazo ha sido considerado el factor más asociado a la timidez, coincidiendo con otros autores (Buss, 2013; Jackson et al., 1997; Rubin et al., 2014) que también lo identificaron como uno de los aspectos claves en

la timidez. En cambio, ha existido cierta controversia respecto a la influencia de la timidez en su desarrollo emocional, donde la literatura revisada defiende la existencia de este impacto (Rapee et al., 2011; Zhao et al., 2013; 2019), las respuestas de los participantes son muy variadas.

En cuanto al desarrollo social, la mayor parte de la muestra coincide con lo expuesto por los autores (Cheek y Buss, 1981; Jones et al., 1986; Misir et al., 2019; Tang y Schmidt, 2020; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018) que afirman que la timidez es un aspecto que incide de forma negativa en el desarrollo social. Y así lo refuerzan mediante los ejemplos de situaciones en las que aparece su timidez, en las que detallan una mayor frecuencia en las situaciones donde deben realizar exposiciones ante un público o en situaciones de interacción social. Más concretamente, la mayoría de los sujetos han incidido en que la situación de hablar en público les supone un verdadero problema, coincidiendo con autores como (Bados, 2008; Choudhuri et al., 2020) que relacionan la timidez con este miedo e incluso con una posterior ansiedad social. No obstante, algunos de los participantes han ido desarrollando estrategias de forma autónoma o han buscado ayuda profesional.

En la misma línea, otra de las grandes preocupaciones identificadas por los participantes recae sobre el miedo a la evaluación negativa, una

cuestión que ha sido vinculada con la timidez en un amplio cuerpo literario (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018).

Otro de los temas más relevantes que se ha puesto de manifiesto versa sobre la postura del sistema educativo ante las necesidades de las personas tímidas, ya que sus respuestas han evidenciado que, el sistema educativo no contempla las necesidades de estas personas y, además, les exige ciertas acciones como participar en clase o realizar exposiciones orales, sin tener en cuenta sus características individuales. Estas ideas están con consonancia con los expuesto por otros autores (Crozier, 2020; Hassan et al., 2019; Mjelve et al., 2019; Oflaz, 2019; Onukwufor e Iruloh, 2017), los cuáles reconocen que el contexto educativo concierne una serie de dificultades para estas personas. No obstante, algunos de los sujetos han expuesto el papel fundamental que juegan los docentes a este respecto, esta idea es compartida con otros estudios publicados (Arbeau et al., 2010; Lao et al., 2013)

Por último, la mayor parte de las personas tímidas han demandado una mayor visibilidad de la timidez, así como de sus necesidades, con la intención de ofrecer una respuesta a sus necesidades y contribuir un desarrollo integral óptimo.

Conclusiones

A la luz de los resultados expuestos, se afirma que la timidez es una conducta presente en la población universitaria procedente de España, México y Argentina, aunque se ha denotado que entre el estudiantado procedente de México existe un mayor nivel de timidez con respecto al procedente de España y de Argentina. No obstante, tras la reflexión de algunos de los participantes tímidos de este estudio, por un lado, se han identificado determinadas características de carácter positivo que se atribuyen a las personas tímidas como ser observadora, prudente, con gran capacidad de escucha, leal, entre otras, sin embargo, también se ha evidenciado la existencia de ciertas limitaciones asociadas a esta conducta y que ejercen un impacto negativo en el desarrollo de las personas tímidas. Más concretamente, se han identificado limitaciones de carácter personal como son la autoestima, la falta de confianza en uno mismo, etc., o de carácter social, como el miedo al rechazo, a la evaluación negativa o el miedo a hablar en público, entre otras. Además, se ha cerciorado que el sistema educativo lejos de ofrecer una respuesta o alternativa en función de sus características individuales, son personas que pasan totalmente desapercibidas en el sistema educativo.

En este sentido, este estudio pone en valor las necesidades de las personas tímidas y demanda una respuesta al sistema educativo para contribuir al crecimiento personal y desempeño social óptimo de estas personas. Además, Carducci y Zimbardo (2013) señalan que existe una parte de timidez oculta, dado que sólo un pequeño porcentaje de personas tímidas muestran conductas observables de este rasgo, no obstante, todas las personas tímidas la sufren de forma interna. Por tanto, a modo de conclusión y desde los testimonios recogidos, se ha puesto en valor la importancia de crear vínculos enriquecedores que generen estados de confianza y seguridad, tanto en la escuela como en la familia y en la sociedad. Así como se pone de manifiesto la importancia de favorecer la autoestima y las autoverbalizaciones, así como las creencias y expectativas que de alguna forma limitan nuestro crecimiento. En definitiva, se considera necesario trabajar el desarrollo personal y social desde el sistema educativo, no sólo para contribuir al desarrollo óptimo de las personas tímidas, sino para lograr un desarrollo integral que permita a todo el estudiantado adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad.

Por otra parte, esta investigación presenta una serie de limitaciones que conviene considerar. La muestra participante en este estudio presenta

importantes diferencias respecto al número de participantes en función del país de procedencia, existiendo una gran predominancia por parte de la muestra española, respecto a la muestra mexicana y argentina, así como diferencias en torno al sexo de los participantes, en los que existe una mayor participación por parte de las mujeres. Además, se propone trasladar esta investigación a otros países y culturas para enriquecer y profundizar en este concepto, así como extrapolarla a otras etapas educativas. Finalmente, sería interesante contribuir a la literatura con propuestas de intervención que se pudieran implementar desde las primeras etapas de escolarización y que contribuyeran al desarrollo personal y social del estudiantado.

Referencias

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. y Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting Eirl.
- Bados, A. (2008). *Miedo a Hablar en público*. Universidad de Barcelona.

- Bas, C. (2010). An investigation of the relationship between shyness and loneliness levels of elementary students in a Turkish Sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Investigation-of-the-Relationship-between-and-of-Bas/a571275abd8595494574668e82d6dc2078b3ff91>
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>
- Blynova, O., Kostenko, T., Nesin, Y., Fedorova, O., Chaban, O., Pyslar, A., y Popovych, I. (2021). Research of the Relationship Between Perfectionism and Feelings of Loneliness of Youths. *Postmodern Openings*, 12(2), 01-17. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/294>
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. W.H Freeman and Company.
- Buss, A. H. (2013). Two kinds of shyness. In *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 75-86). Psychology Press.

- Carballeira, M., y González, J. A. (2015). Cross-cultural differences in subjective well-being: Mexico and Spain. *Anales de Psicología*, 31(1), 199-206. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931>
- Carducci, B. y Zimbardo, P. G. (2013). Cost of shyness. *Psychology today*. <https://www.psychologytoday.com/us/articles/199511/the-cost-shyness>
- Cheek, J. M., y Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330-339. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330>
- Cheek, J.M. y Zonderman, A.B. (1983). Shyness as a personality temperament. *Paper presented at the 91st annual meeting of the American Psychological Association*. Anaheim C.A.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x>
- Chen, X. (2019). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007>

- Chen, X., Rubin, K.H., y Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology*, 7, 337 - 349.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006544>
- Chen, Y., Zhang, H., Liu, Z., Hu, Y., Fang, X., y Liu, K. (2022). Shyness and classroom performance in junior school students: A moderated mediation model. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02865-x>
- Choudhuri, A., Seal, S., y Chatterjee, A. K. (2020). Impediments to the art of public speaking. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 3(1), 1751-1763.
<https://doi.org/10.15864/ijelts.3108>
- Cienfuegos-Martínez, Y. I., Saldívar-Garduño, A., Díaz-Loving, R., y Avalos-Montoya, A. D. (2016). Individualismo y colectivismo: Caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2534-2543.
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.08.003>
- Coplan, R. J., y Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26-32.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>

Coplan, R. J., Baldwin, D., Wood, K. R. (2020). Shy but Getting By:

Protective Factors in the Links Between Childhood Shyness and

Socio-Emotional Functioning. En L. A. Schmidt, y K. L. Poole,

(Eds) *Adaptive Shyness*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_4)

[030-38877-5_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_4)

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*.

Academic Press.

Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood.

British Journal of Educational Psychology, 65(1), 85-95.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>

Crozier, W. R. (2020). The shy child adapting to the challenges of school.

In L. A. Schmidt, K. L., Poole (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_8

Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Herrera, E. y Brito de la Nuez, A. G.

(2000). The influence of maternal personality traits on infant

behavioral style: implications for early intervention. *Annals of*

Psychology, 16(1), 100-109.

- Durmus, E. (2007). Perceptions of shy and non shy students. *Ankara Universities Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 40(1), 243 – 268.
https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000166
- Eggum-Wilkens, N. D., An, D., Zhang, L., y Costa, M. (2019). Co-occurrence of and cross-informant agreement on shyness, unsociability and social avoidance during early adolescence. *Social Development*, 29(1), 73-88. <https://doi.org/10.1111/sode.12398>
- Emerson, R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- Hassan, R., Day, K. L., Van Lieshout, R. J., y Schmidt, L. A. (2019). Shyness, self-regulation, and cognitive problem solving in typically developing 4 years olds: A pilot study. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(1), 62-74.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1580246>
- Hassan, R., Poole, K. L., Lahat, A., Willoughby, T., y Schmidt, L. A. (2021). Approach-avoidance conflict and shyness: A developmental investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 814-823. <https://doi.org/10.1037/dev0001175>

- Henderson, L. y Zimbardo, P. G. (1998). *Shame and anger in chronic shyness*. Proceedings of the Eighteenth National Conference of Anxiety Disorders Association of America. Boston, Massachusetts.
- Henderson, L., y Zimbardo, P. (2001). Shyness, relationship to social anxiety and socialphobia. In S. Hofmann y P. di Bartolo (Eds.), *Social phobia*. Allyn & Bacon.
- <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00004-2>
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). Mc- Grall Hill.
- Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions*. Academic Press, Inc.
- Jackson, T., Towson, S., y Narduzzi, K. (1997). Predictors of shyness: A test of variables associated with self-presentational models. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 25(2), 149-153. <https://doi.org/10.2224/sbp.1997.25.2.149>
- Jones, W. H., Briggs, S. R., y Smith, T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 51(3), 629–639. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.629>

Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44(4), 668-674.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.668>

Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K. y Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149– 157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>

Lao, M. G., Akseer, T., Bosacki, S. y Coplan, R. J. (2013) Self-identified childhood shyness and perceptions of shy children: Voices of elementary school teachers, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 269– 284.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068598.pdf>

Lowe, A., Norris, A. C., Farris, A. J., y Babbage, D. R. (2018). Quantifying thematic saturation in qualitative data analysis. *Field Methods*, 30(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1525822X17749386>

Malik, R.S (2013). Qualitative research methodology in education. *Journal Edubio Tropika*, 2(1), 61-120.
<https://jurnal.usk.ac.id/JET/article/view/5225>

- Mena, B. J. M., Alarcón, R., Arnau Gras, J., Bono Cabré, R., y Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552-557.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Misir, S., Dmir, A., y Koydemir, S. (2019). The relationship between perceived interpersonal competence and self-disclosure in an online context: The moderating role of shyness. *International Journal of Psychology*, 55(4), 601-608.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12623>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwaards, A., y Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295-1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- O'Connor, A. (2004). Punk and globalization: Spain and Mexico. *International Journal of Cultural Studies*, 7(2).
<https://doi.org/10.1177/1367877904044252>
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European*

Journal of Educational Research, 8(4), 999-1011.

<https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>

Onukwufor, J. N., y Iruloh, B. R. N. (2017). Prevalence, gender and level of schooling differences in sencondary school students level of shyness. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 93-100.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131795>

Pines, A., y Zimbardo, P. G. (1977). The personal and cultural dynamics of shyness: A comparison between israelis, american jews and amercians. *Mada – Israeli Science Magazine*, 21, 273-278.

Rapee, R. M., Kim, J., Wang, J., Liu, X., Hofmann, S. G., Chen, J., Oh, K. Y., Bögels, S. M., Arman, S., Heinrichs, N., y Alden, L. E. (2011). Perceived impact of socially anxious behaviors on individuals' lives in Western and East Asian countries. *Behavior Therapy*, 42(3), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.004>

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next sept: Mixed methods research in organizacional systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-20. <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., y Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C., y Menzer, M. (2014). Social withdrawal and shyness. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The wiley Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 434-452). Wiley Blackwell.
- Rubio, M. J., y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.
<https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2012.5.2527/4082>
- Splanger, T. y Gazelle, H. (2009). Anxious solitude, unsociability, and peer exclusion in middle childhood: A multitrait-multimethod matrix. *Social Development*, 18, 833-856. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00517.x>
- Srivastava, A. B. L. (1959). Effect of non-normality on the power of the analysis of variance test. *Biometrika*, 46(1/2), 114-122.
<https://www.jstor.org/stable/i315432>

- Tang, A., y Schmidt, L.A. (2020). Shyness and Sociability. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2119
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2008). Introduction to mixed method and mixed model studies in the social and behavioral sciences. En V. L. Plano y J. W. Creswell (Eds.), *The mixed methods reader* (pp. 7-26). Sage.
- Thakur, I., Azeem, A., y Gilani, N. (2020). Internet addiction, shyness, and self-esteem of Pakistani youth. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 3(3), 83-89.
[https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020\(83-89\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(83-89))
- Umeh, C. S. (2013). Assessment and management of shyness using group cognitive behavioural therapy among selected Nigerian adolescents. *African Journals Online*, 21, 3.
www.ajo/.info/index.php/itep/article/view/91285
- Weiten, W. Moyd, M. A, Dunn, D. S. y Hammer, E. G. (2009). *Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in 21st Century* (9th Ed.). Wadsworth Cengage Learning.

- Xu, Y., Stacy, T., Krieg, A. (2020). Las muchas caras de la timidez en la infancia a través de contextos culturales. En L. A. Schmidt, y K. L. Poole, (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_12
- Zhang, L., y Eggum-Wilkens, N. D. (2018). Correlates of shyness and unsociability during early adolescence in urban and rural China. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 408-421.
<https://doi.org/10.1177/027243161667099>
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: what it is, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Zimbardo, P. G. (1982). Shyness and the stresses of the human connection. In L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp.466-481). Free Press
- Zimbardo, P. G., y Zoppel, T. (1984). *The emic and etic of shyness* [Presentation Paper]. VII International Conference of Cross-Cultural Psychology, Acapulco, Mexico.

Anexo: Tablas

Tabla 4.1.

Características sociodemográficas de la muestra (N = 1008) para la fase cuantitativa

Variables	N	% de la muestra
Sexo		
<i>Mujer</i>	799	79.3
<i>Hombre</i>	209	20.7
Edad		
<i>Entre 16-25 años</i>	953	94.5
<i>Entre 26-35 años</i>	45	4.5
<i>Entre 36-45 años</i>	10	1.0
País		
<i>España</i>	753	74.7
<i>México</i>	159	15.8
<i>Argentina</i>	96	9.5
Total	1008	100

Tabla 4.2.

Características sociodemográficas de la muestra (N = 23) para la fase cualitativa

Participantes	Sexo	Edad	País
<i>Participante 1</i>	M	19	España
<i>Participante 2</i>	M	20	España
<i>Participante 3</i>	M	22	España
<i>Participante 4</i>	H	23	Argentina
<i>Participante 5</i>	M	23	México
<i>Participante 6</i>	M	21	México
<i>Participante 7</i>	M	24	España
<i>Participante 8</i>	M	20	México
<i>Participante 9</i>	H	21	España
<i>Participante 10</i>	M	24	España
<i>Participante 11</i>	M	28	Argentina
<i>Participante 12</i>	M	23	España
<i>Participante 13</i>	H	20	México
<i>Participante 14</i>	M	20	España
<i>Participante 15</i>	M	21	España
<i>Participante 16</i>	M	24	España
<i>Participante 17</i>	M	19	España
<i>Participante 18</i>	M	20	España
<i>Participante 19</i>	M	22	Argentina
<i>Participante 20</i>	M	21	España
<i>Participante 21</i>	M	22	México
<i>Participante 22</i>	M	20	España
<i>Participante 23</i>	M	19	España

Tabla 4.3.*Categorías y preguntas del cuestionario abierto sobre la timidez*

Participantes	Preguntas
Concepto	1. ¿Qué es la timidez para usted? ¿Cómo la describiría?
Causas	2. ¿Qué aspectos considera que han contribuido al desarrollo de tu timidez?
Ventajas y desventajas	3. ¿Qué características considera que tiene una persona tímida? 4. ¿Qué aspectos positivos destacaría que posee un persona tímida? 5. ¿Y qué aspectos negativos? 6. Desde su experiencia, ¿considera que su timidez ha supuesto un problema para usted? ¿o, por el contrario, considera que ha sido beneficiosa? ¿En qué aspectos?
Factores que han influido	7. ¿Qué aspectos considera que se asocian a su timidez? 8. En su caso, su desarrollo emocional, ¿se ha visto afectado por ser una persona tímida? ¿de qué manera? 9. ¿Y sus relaciones sociales?
Situaciones	10. ¿Podría mencionar alguna situación en la que se ha visto afectado/a por su timidez? ¿Cómo se sintió? ¿Cómo se desarrolló? 11. ¿La situación de hablar en público le supone un problema? ¿por qué? ¿cómo se siente cuando lo hace? 12. ¿Le preocupa lo que otras personas piensen de usted? ¿en qué sentido y en qué circunstancias?
Estrategias	13. ¿Ha desarrollado estrategias que le permitan afrontar situaciones en las que aparece su timidez? ¿Cuáles son esas estrategias?
Contribución al sistema educativo	14. ¿Considera que el sistema educativo ha respondido a las necesidades de las personas tímidas? ¿por qué? 15. ¿De qué manera considera que lo hace/podría hacerlo?
Visibilidad	16. ¿Considera que la timidez es una conducta que debería tener mayor visibilidad en nuestra sociedad? ¿por qué? 17. ¿Alguna vez ha intentado informarse sobre la timidez?

Tabla 4.4.

Estadísticos descriptivos de la variable timidez en función del país de procedencia

Ítems	España		México		Argentina	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Me siento tenso/a cuando estoy con gente que no conozco bien	3,21	1,12	3,48	1,27	3,08	1,34
Soy un poco raro/a socialmente	2,35	1,21	3,12	1,35	2,75	1,42
Me es difícil solicitar información a otras personas	2,56	1,19	3,12	1,31	2,79	1,31
No me suelo encontrar confortable en fiestas u otras reuniones sociales	2,05	1,17	2,93	1,25	2,32	1,20
Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	2,50	1,19	3,12	1,29	2,68	1,32
Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	2,72	1,32	3,20	1,34	2,95	1,42
Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	2,73	1,29	3,18	1,31	2,94	1,42
Me siento nervioso/a cuando he de hablar con alguien importante	3,51	1,16	3,74	1,27	3,62	1,24
Tengo dudas sobre mi competencia social	2,53	1,17	3,25	1,33	2,90	1,43
Tengo problemas al mirar a alguien directamente a los ojos	2,27	1,26	2,98	1,41	2,52	1,31
Me siento cohibido en las situaciones sociales	2,38	1,09	3,13	1,27	2,49	1,06
Me resulta difícil hablar con desconocidos/as	2,45	1,22	3,08	1,31	2,48	1,24
Soy más tímido con las personas del sexo opuesto	2,42	1,27	2,63	1,32	2,17	1,25

Tabla 4.5.*Normalidad de los datos según Kolmogorov-Smirnov*

Ítems	Sexo	Estadístico	gl	Sig.
Me siento tenso/a cuando estoy con gente que no conozco bien	Hombre	,177	209	,000
	Mujer	,186	799	,000
Soy un poco raro/a socialmente	Hombre	,265	209	,000
	Mujer	,229	799	,000
Me es difícil solicitar información a otras personas	Hombre	,201	209	,000
	Mujer	,220	799	,000
No me suelo encontrar confortable en fiestas u otras reuniones sociales	Hombre	,211	209	,000
	Mujer	,223	799	,000
Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	Hombre	,179	209	,000
	Mujer	,211	799	,000
Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	Hombre	,187	209	,000
	Mujer	,188	799	,000
Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	Hombre	,193	209	,000
	Mujer	,186	799	,000
Me siento nervioso/a cuando he de hablar con alguien importante	Hombre	,200	209	,000
	Mujer	,208	799	,000
Tengo dudas sobre mi competencia social	Hombre	,193	209	,000
	Mujer	,190	799	,000
Tengo problemas al mirar a alguien directamente a los ojos	Hombre	,184	209	,000
	Mujer	,198	799	,000
Me siento cohibido en las situaciones sociales	Hombre	,188	209	,000
	Mujer	,180	799	,000
Me resulta difícil hablar con desconocidos/as	Hombre	,223	209	,000
	Mujer	,186	799	,000
Soy más tímido con las personas del sexo opuesto	Hombre	,219	209	,000
	Mujer	,190	799	,000

Tabla 4.6.*Asimetría y curtosis de los ítems que componen la escala de timidez*

Ítems	Asimetría	Curtosis
Me siento tenso/a cuando estoy con gente que no conozco bien	-,020	-,789
Soy un poco raro/a socialmente	,540	-,811
Me es difícil solicitar información a otras personas	,360	-,850
No me suelo encontrar confortable en fiestas u otras reuniones sociales	,761	-,873
Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	,424	-,434
Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	,253	-1
Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	,230	-1
Me siento nervioso/a cuando he de hablar con alguien importante	,477	-,676
Tengo dudas sobre mi competencia social	,368	-,810
Tengo problemas al mirar a alguien directamente a los ojos	,549	-,849
Me siento cohibido en las situaciones sociales	,386	-,590
Me resulta difícil hablar con desconocidos/as	,388	-,893
Soy más tímido con las personas del sexo opuesto	,497	-,850

Tabla 4.7.*ANOVA: Pruebas de efectos inter-sujetos en la timidez del alumnado*

Origen	Tipo III suma de cuadrados	Gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	40,607	2	20,304	25,674	,000	,049
Interceptación	3850,367	1	3850,367	4868,878	,000	,829
País	40,607	2	20,304	25,674	,000	,049
Error	794,766	1005	,791			
Total	7966,089	1008				
Total corregido	835,373	1007				

Tabla 4.8.*ANOVA: Contraste de medias por pares*

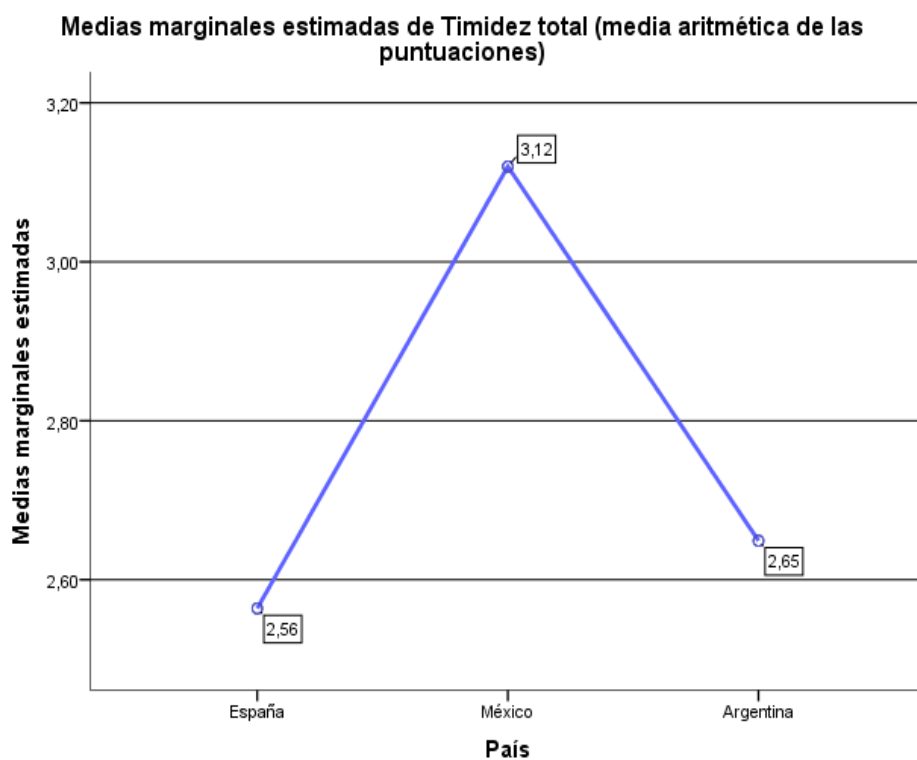
(I)País	(J)País	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% Intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
España	México	-,556*	,078	,000	-,742	-,370
	Argentina	-,085	,096	1,000	-,316	,146
México	España	,556*	,078	,000	,370	,742
	Argentina	,471*	,115	,000	,195	,747
Argentina	España	0,85	,096	1,000	-,146	,316
	México	-,471*	,115	,000	-,747	-,195

Nota. *. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Anexo II. Figuras

Figura 4.1.

Medias aritméticas de las puntuaciones total de timidez en función del país de procedencia.



**Capítulo 5. La timidez y su influencia en el desarrollo de la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital:
Un modelo de ecuaciones estructurales.**

Chapter 5. Shyness and its influence on the development of self-esteem, emotional intelligence and life satisfaction: A Structural Equation Model.

Resumen

La timidez como rasgo de la personalidad es una conducta estable en el tiempo y que, en términos generales, se relaciona con la incomodidad de la persona en situaciones sociales y se caracteriza por desarrollar una autoevaluación negativa sobre sí misma. En este sentido, esta conducta condiciona el desarrollo de la persona a nivel personal, social, emocional y profesional. El propósito de este estudio es explorar y analizar las relaciones que existen entre la timidez, la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital. Se planteó un diseño metodológico de corte cuantitativo a través de un modelo de ecuaciones estructurales. La muestra está compuesta por 1008 participantes universitarios. Los resultados evidencian un modelo aceptable en el que la timidez se consolida un factor predictor de la autoestima, de la inteligencia emocional y de la satisfacción vital. Además, la autoestima y la inteligencia emocional han actuado como variables mediadoras entre la timidez y la satisfacción vital. Se concluye la necesidad de prestar atención a este tipo de conductas debido sus consecuencias en la vida de las personas tímidas.

Palabras Clave: Timidez; autoestima; inteligencia emocional; satisfacción vital, ecuaciones estructurales.

Introducción

La personalidad y las características personales pueden considerarse factores que influyen en el desarrollo integral de los individuos a todos los niveles: personal, social, emocional y profesional. De hecho, estas características son habitualmente consideradas como predictores del comportamiento de cualquier individuo. En este sentido, es importante destacar que las percepciones o creencias que el individuo tiene sobre sus características y capacidades pueden influir en la definición o modelado de su comportamiento (Beer, 2002), aunque, tal y como afirman varios autores (Butler, 2000; Dweck et al., 1995; Rhodewalt, 1994), estas creencias no poseen ningún tipo de vinculación con sus habilidades o capacidades. No obstante, conocer estos patrones desde una perspectiva científica, empírica y objetiva permite focalizar el interés y comprender aquellos aspectos que influyen en el desarrollo personal del individuo a lo largo de la vida. Más concretamente, conocer los aspectos que describen las características personales puede ser un factor clave para identificar las fortalezas y áreas de mejora de las personas, con la intención de potenciarlas o reforzarlas y, de esta forma, lograr un mayor bienestar y mejor calidad de vida.

En este sentido, la conducta que se presenta como objeto de investigación en este estudio alude a la timidez y sus relaciones con la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital. Para ello, se ha realizado una profunda revisión de la literatura acerca de las investigaciones previas realizadas sobre estas variables, así como de sus relaciones, con la intención de proponer un modelo que permita conocer las relaciones existentes entre estas variables.

El concepto de timidez

Para profundizar en el concepto de timidez es necesario comenzar realizando una distinción entre los diferentes tipos de timidez. Para ello, se va a diferenciar entre la timidez como un estado emocional, de carácter puntual, relacionado con el miedo y la adaptación a una determinada situación; y la timidez como rasgo de personalidad. En este segundo caso, se caracteriza por ser una conducta perdurable en el tiempo y aplicable a diferentes situaciones (Briggs, 1985), por tener un enfoque excesivo hacia la propia persona y una autoevaluación negativa que le induce a sentir incomodidad en situaciones sociales y que, en cierto modo, interfiere en el logro de los objetivos propuestos a nivel personal, social y profesional (Henderson et al., 2010; Nelson et al., 2008). En este último tipo de timidez expuesto se centra esta investigación.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre esta conducta, un gran número de ellas se han centrado en indagar sobre aspectos atribuidos a la timidez como rasgo de la personalidad. Además, una gran parte de ellas alude a la vinculación de esta conducta con factores de tipo social o de carácter interpersonal (Blöte et al., 2019; Cheek y Buss, 1981; Chen y Bruce, 2015; Jones et al., 1986; Misir et al., 2019; Ran et al., 2018; Tang y Schmidt, 2020; Vassilopoulos et al., 2017; Weeks et al., 2016; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018), por lo que la relación entre la timidez y el desarrollo social parece estar consolidada. Sin embargo, existe un reducido cuerpo de evidencia que vincula esta conducta como predictor de otros aspectos como pueden ser la autoestima, el desarrollo emocional y la satisfacción vital.

El papel de la autoestima

La autoestima se define como “la evaluación positiva o negativa de un individuo sobre sí mismo” (Smith et al., 2014, p.107). Este concepto hace alusión al juicio personal que un sujeto realiza sobre sí mismo (Zhao et al., 2012). En este sentido, existen diversas investigaciones que han demostrado una relación directa e inversa entre el nivel de timidez como rasgo de la personalidad y la autoestima (Beer, 2002; Chan, 2012; Cheek y Merchior, 1990; Crozier, 1981, 1995; Lawrence y Bennett, 1992;

Lazarus, 1982; Ran et al., 2018; Wadman et al., 2008), que se cumple en niños, en adolescentes, en universitarios y en adultos. Asimismo, según Zhao et al., (2012), el nivel bajo de autoestima que caracteriza a las personas tímidas surge como resultado de la evaluación negativa que estas personas suelen realizar sobre sí mismas, motivo por el cual poseen una baja confianza en sí mismas para la realización de tareas o cuestiones personales y también tienden a evitar o reducir las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, la autoestima se considera una consecuencia de la timidez.

Por otro lado, tras revisar la literatura que vincula el nivel de autoestima con el grado de satisfacción vital, se observa que existe una controversia sobre si la autoestima es un predictor o, por el contrario, una consecuencia de grado de satisfacción vital. En este sentido, esta investigación se apoya en otros modelos que han resultado satisfactorios y que sitúan la autoestima como predictor de la satisfacción vital (Hawi y Samaha, 2017; Moksnes y Espnes, 2013; Proctor et al., 2009; Gilman y Huebner, 2006).

El papel de la inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional ha sido ampliamente definido por diferentes autores. No obstante, Salovey y Mayer (1990) son

considerados los creadores de este término, según los cuales la inteligencia emocional:

Incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990, p.10).

Según Zhao et al. (2019, p.557), “la inteligencia emocional se refiere a nuestra capacidad para procesar de manera efectiva y adecuada la información emocional para resolver problemas personales e interpersonales”. Por tanto, parece evidente que existe una clara relación entre la timidez y la inteligencia emocional que ha sido respaldada por diferentes investigaciones (Rapee et al., 2011; Zhao et al., 2013, 2019), así como en el modelo propuesto por Zhao et al. (2013), en el que se propone que la inteligencia emocional actúa como variable mediadora entre la timidez y la satisfacción vital.

La satisfacción vital

La satisfacción vital permite conocer la evaluación general que una persona realiza sobre su calidad de vida (Diener y Diener, 1995). Se trata de una evaluación de carácter duradero y no transitorio, por lo que, según

algunos autores (Diener et al., 1999; Ye et al., 2012; Moksnes y Espnes, 2013), la satisfacción vital se considera un claro indicador del bienestar subjetivo alcanzado por una persona. En este sentido, se considera relevante indagar sobre aquellos aspectos que favorezcan el logro del bienestar, así como una buena calidad de vida. No obstante, se trata de un tema complejo, dado que la satisfacción vital puede ser explicada por numerosos factores conductuales, emocionales y sociales que, además, pueden ser diferentes en función de la edad del sujeto y de sus circunstancias (Goldbeck et al., 2007; Proctor et al., 2009), motivo por el que conviene seguir investigando este constructo.

A la luz de lo expuesto, las personas tímidas suelen caracterizarse por adoptar una actitud de evitación social, con cierta predisposición a generar emociones negativas y con gran tendencia a realizar evaluaciones negativas de sí mismos. Todo ello, contribuye a que estas personas no participen en actividades sociales de forma habitual y tengan una profunda sensación de soledad (Ashe y McCutcheon, 2001). De hecho, la timidez se considera como predictor de la soledad, la depresión o la fobia social entre otros problemas de índole psicológica (Zhao et al., 2012). Estas consecuencias alientan de la importancia del estudio de la timidez como

predictor de otros factores en los que se puede intervenir con el fin de lograr una mayor satisfacción vital en las personas tímidas.

Objetivo

Tras la realización de una profunda revisión acerca de la literatura existente hasta la fecha sobre las variables estudiadas (timidez, autoestima, inteligencia emocional y satisfacción vital), este estudio pretende conocer, desde un punto de vista global, la influencia que puede tener la timidez en el desarrollo de determinados factores personales, así como en la satisfacción con la vida. De esta forma, se podrá responder a las necesidades de las personas tímidas y contribuir a que su desarrollo integral sea óptimo.

Para ello, el principal objetivo definido en este estudio se centra en explorar y analizar las relaciones entre las diferentes variables objeto de estudio que conducen al conocimiento de la timidez y su influencia en la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital en estudiantes universitarios. En términos más concretos, para este estudio se plantean las siguientes hipótesis:

H₁: Existe una relación significativa entre la autoestima y la satisfacción vital.

H₂: Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la satisfacción vital.

H₃: Existe una relación significativa entre la timidez y la autoestima.

H₄: Existe una relación significativa entre la timidez y la inteligencia emocional.

H₅: Existe una relación significativa entre la timidez y la satisfacción vital.

En definitiva, tras el análisis del planteamiento propuesto, y mediante la aplicación de un Modelo de Ecuaciones Estructurales, se pretende explorar y predecir los efectos que la variable exógena, referida a la timidez, causa en las variables endógenas, entre las que se incluyen la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital, así como las relaciones que se establecen entre ellas. En este sentido y tras las hipótesis planteadas, se propone una síntesis visual que recoge las posibles relaciones entre las diferentes dimensiones (Figura 5.1).

Método

Diseño y Muestra

Para alcanzar el objetivo de este estudio, se ha optado por un diseño metodológico cuantitativo, no experimental transaccional exploratorio. El

propósito de este tipo de diseños es conocer el comportamiento de un conjunto de variables que presentan un problema de investigación en un momento determinado (Hernández, 2014). El instrumento seleccionado para recolectar las autopercepciones de la población objeto de estudio ha sido el cuestionario. A partir de los datos obtenidos, se aplicó un diseño exploratorio-predictivo con el propósito de determinar el comportamiento de las diferentes variables analizadas en este estudio. Tras la estimación del modelo propuesto, se llevaron a cabo los análisis estadísticos inferenciales necesarios con el fin de identificar la influencia de la timidez en las variables estudiadas.

Para la recolección de los datos, fue utilizado un muestreo no probabilístico casual o por accesibilidad (Bisquerra, 2009). Este tipo de técnica se caracteriza por la facilidad y cercanía de recolectar la información de los participantes.

Concretamente, la muestra original estuvo compuesta por un total de 1234 estudiantes procedentes de varios territorios hispanohablantes, recogiendo los datos a lo largo de los cursos escolares 2020-2021 y 2021-2022. Una vez depurada la base de datos, donde se eliminaron todos aquellos casos perdidos, resultó ser de 1008 estudiantes. Además, esta

investigación dispone de la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón PI-120/282.

La población participante en este estudio está formada por estudiantes universitarios que desarrollan sus estudios académicos en el ámbito de la educación. Desde el punto de vista del perfil demográfico, el 74,7% (n = 753) procedía del territorio español, mientras que el 25,3% (n = 255) restante procedía del territorio latinoamericano, con un 15,8% (n = 159) para los estudiantes procedentes de México, y un 9,5% (n = 96) para los estudiantes de Argentina. La mayor parte de la muestra responde mujeres (79,3%, n = 799), mientras que el resto de los participantes son hombres (20,7%, n = 209). Por otra parte, casi la totalidad de la muestra (94,5%, n = 953) se encuentra en la categoría de edad de “entre 16 y 25 años”, mientras que los porcentajes del 4,5% (n = 45) y 1% (n = 10) hacen referencia a las categorías de edad “entre 26 y 35 años” y “entre 36 y 45 años”, respectivamente. Por último, en cuanto a su país de procedencia, el 74,7% (n = 753) de los estudiantes universitarios son procedentes de España, mientras que el 15,8% (n = 159) son de México y el 9,5% (n = 96) de Argentina.

Definición de Variables e Instrumento

Para lograr el objetivo de este estudio y conocer la influencia de la timidez en otras variables como la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital, se escogieron diferentes cuestionarios existentes que permiten medir estas variables. De manera más específica, los instrumentos utilizados para medir cada una de las dimensiones que conforman esta investigación se detallan a continuación:

- Timidez. Para medir dicho constructo, fue utilizada la *escala de Timidez Revisada (RCBS-13)*, elaborada por Cheek y Buss (1981). Esta escala está compuesta por un total de 13 ítems, y todos ellos responden a un formato de respuesta Likert de 1 a 5 puntos, desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”.
- Autoestima. Esta dimensión permite explorar la autoestima personal, entendida como los sentimientos de valía personal y respeto a sí mismo a través de la *escala de autoestima de Rosenberg* (1965). En este caso, se utilizó el instrumento traducido al castellano por Atienza et al. (2000a). Esta escala está compuesta por 10 ítems, cinco de ellos están redactados de forma positiva, y los otros cinco de forma negativa. La escala de respuesta original era de tipo Likert de 4 puntos. No obstante, en este caso la escala

se ha adaptado para unificarla con los restantes indicadores, de forma que todos los ítems son puntuables en una escala tipo Likert del 1 al 5, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

- Inteligencia Emocional. La medición de este constructo se realizó a partir del instrumento *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* propuesto por Salovey et al., (1995) y que tiene como objetivo evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales utilizando, para ello, tres factores. El primero de ellos es la atención emocional, que se define como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos correctamente. Este factor está formado por un conjunto de 8 ítems. El segundo de los factores hace alusión a la claridad emocional y se recoge en el *TMMS-24* a través de 8 ítems. Con ellos, se pretende conocer la buena comprensión de los propios estados emocionales. El último de los factores que componen el constructo de inteligencia emocional hace referencia a la reparación emocional. También consta de 8 ítems a través de los que se pretende evaluar la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada. Los tres factores mencionados que componen el *TMMS-24* son calificados con una escala Likert

del 1 al 5, con el objetivo de valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones expuestas en el mismo.

- Satisfacción con la vida. Este constructo se midió a través de *la escala de satisfacción con la vida* (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000b; Pons et al., 2002). Esta escala permite medir el grado de satisfacción con la vida a través de una escala Likert de 5 puntos, siendo el 1 “muy en desacuerdo” y el 5 “muy de acuerdo”.

Procedimiento y Análisis de Datos

El cuestionario fue administrado mediante un procedimiento que permite recoger los datos de forma online. Se utilizó la aplicación *Google Forms*, que permite el diseño de cuestionarios y su administración online facilita el acceso al mismo. El cuestionario se difundió a través de una URL generada desde la herramienta *Google Forms* y fue otorgada a los docentes de las universidades participantes en el estudio. Ellos colocaron dicha URL en las plataformas digitales a las que tiene acceso el alumnado universitario. Además, en el cuestionario se reflejaba información relevante sobre la investigación, su objetivo, cuestiones éticas sobre el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos, así como las condiciones de la participación voluntaria en la investigación.

En relación al análisis de los datos y con la intención de responder al objetivo propuesto en este estudio, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, según el método de mínimos cuadrados parciales (PLS) mediante el análisis de componentes principales. Esta decisión viene respaldada en base a los criterios expuestos por Hair et al. (2011) para seleccionar el modelo de ecuaciones estructurales más adecuado a la investigación. Concretamente, en función del objetivo de la investigación, se ha escogido el método PLS-SEM debido a que el propósito es explorar y predecir los constructos de la investigación. Además, este método se considera adecuado para analizar datos en los que no existe una distribución normal en los mismos (Rahi, 2012), tal y como sucedió en esta investigación. En este sentido, el modelo de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales permite explorar las variables latentes abordadas, así como evaluar el modelo propuesto a través de las relaciones significativas existentes (Leiva y Olague de la Cruz, 2014). Más concretamente, este modelo permite identificar en qué medida las variables endógenas contienen el mayor porcentaje de la varianza de la variable exógena, en este caso concreto, la timidez.

El modelo de ecuaciones estructurales está conformado por dos elementos: el primero de ellos responde al modelo de medida. Este modelo

se encarga de analizar las cargas factoriales de las variables observables o indicadores en relación con la variable latente o constructo correspondiente. El modelo de medida permite evaluar la fiabilidad y validez del modelo propuesto. En segundo lugar, se encuentra el modelo estructural. Este modelo analiza las relaciones causales de las hipótesis que se establecen entre las variables latentes. Se considera relevante el orden establecido entre ambos procedimientos de validación (Hair et al., 2017; Kwong-Kay, 2013). Para ello, se utilizó el software SmartPLS versión 4.0. Además, se exponen las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los indicadores que componen las variables de estudio tras someter el modelo a prueba.

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de los indicadores que han formado las variables del modelo propuesto. La composición original del conjunto de ítems que representa cada una de las variables se ha visto modificada debido al análisis estadístico exploratorio realizado y que se explicará en los siguientes apartados. Por tanto, el conjunto de ítems representativo de cada una de las variables del modelo propuesto queda definido en las tablas que se presentan a continuación para cada una de las variables.

La primera de las variables de estudio es la timidez, esta variable redefinida para la presente investigación ha quedado conformada por un total de siete indicadores. La mayor parte de los ítems que definen esta variable han obtenido una puntuación media entre 2,5 y 2,7. Los dos indicadores con la puntuación más baja describen, por un lado, el sentimiento de cohibición en situaciones sociales ($M=2,51$; $DT=1,15$) y, por otro lado, la dificultad para hablar con desconocidos ($M=2,55$; $DT=1,26$). En cambio, los dos indicadores que han obtenido una media por encima de las cifras mencionadas hacen referencia a la necesidad de mucho tiempo para vencer la timidez en situaciones nuevas ($M=2,82$; $DT=1,34$), así como a la dificultad para actuar con naturalidad al encontrarse con gente nueva ($M=2,82$; $DT=1,32$). En lo que respecta a las medidas de dispersión, para todos los ítems de la variable timidez están comprendidas entre 1,15 y 1,34.

En segundo lugar, la variable autoestima ha quedado determinada por cuatro indicadores. Uno de los ítems que mayor puntuación media ha obtenidos ha sido el que expresa el convencimiento de la tenencia de cualidades buenas ($M=4,3$; $DT=0,86$). No obstante, también ha obtenido una puntuación media alta el ítem que hace referencia a la inclinación al pensamiento de ser un fracasado/a de forma general ($M=4,09$; $DT=1,12$).

Otra de las variables recogidas en este estudio hace alusión a la inteligencia emocional. Esta variable se ha redefinido para responder al modelo propuesto de forma que ha quedado conformada por seis ítems. Tres de ellos corresponden a la dimensión de claridad emocional (IE_1, IE_2, IE_3) y los otros tres proceden de la dimensión de reparación emocional (IE_4, IE_5, IE_6). En lo que respecta a sus puntuaciones medias, los ítems que han obtenido unas medias más bajas son “si doy demasiados vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme” ($M=3,22$; $DT=1,33$) y “aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista” ($M=3,27$; $DT=1,32$), mientras que la puntuación media más alta se corresponde con el ítem “tengo mucha energía cuando me siento feliz” ($M=4,08$; $DT=1,33$).

La última de las variables es la satisfacción vital y está compuesta por cuatro indicadores. Todos ellos con unas puntuaciones medias muy similares y una variación de la dispersión de los datos aproximada a 1. Más concretamente, el ítem con menor puntuación media se corresponde con la idea de “en la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea” ($M=3,53$; $DT=1,07$), mientras que la puntuación media más alta lograda en esta variable hace referencia al ítem que se describe como “hasta ahora

he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” ($M=3,85$; $DT=0,99$).

Evaluación del Modelo de Medida

A continuación, se presenta el primero de los elementos que conforma el modelo de ecuaciones estructurales: el modelo de medida. Como se ha mencionado anteriormente, este modelo viene determinado a través de la consistencia interna, el indicador de fiabilidad y la validez convergente y discriminante (Muñoz-Cantero, 2019; Straub et al., 2004) que se presentan en los siguientes apartados.

Consistencia interna del instrumento

Para analizar la consistencia interna del instrumento, previamente se considera necesario calcular la fiabilidad de cada uno de los indicadores a través de las cargas factoriales que presentan cada uno de los ítems respecto a su constructo. Posteriormente, según Carmines y Zeller (1979), es recomendable eliminar todos los ítems cuyas cargas factoriales sean inferiores a 0,70. En este sentido, y ajustándose a las recomendaciones mencionadas, se eliminaron de cada dimensión los ítems correspondientes. El modelo de medida propuesto se puede ver reflejado en la figura 5.2.

El siguiente paso consiste en analizar la fiabilidad de cada variable latente. Para ello, se recurre al cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach

y el índice de fiabilidad compuesta (IFC). Ambos índices se consideran satisfactorios cuando son $\geq 0,70$. En la tabla 2.6 se pueden observar las cargas factoriales de cada ítem, y los índices de fiabilidad para cada una de las variables latentes.

Tal y como queda expuesto en la tabla 5.5, todas las cargas factoriales de los ítems seleccionados, así como el Índice compuesto de fiabilidad y el Alfa de Cronbach de cada variable latente son mayores a 0,70. Por tanto, puede concluirse que el modelo posee consistencia interna.

Validez convergente y discriminante

Otro de los aspectos necesarios para validar el modelo de medida es el análisis de la validez convergente del modelo considerando la Varianza Extraída Media (AVE) (tabla 5.6). La validez convergente señala que un conjunto de indicadores representa a un único constructo (Henseler et al., 2009). En este sentido, y bajo las sugerencias de algunos autores (Bagozzi y Yi, 1988; Fornell y Larcker, 1981), estos establecen 0,5 como límite inferior para considerar un AVE aceptable que denote un buen ajuste de los indicadores y una alta correlación entre los mismos. Por último, con respecto al modelo de medida, sería necesario hallar la validez discriminante que posee el modelo planteado, es decir, contrastar el valor de cada variable latente con el valor de las otras variables latentes del

modelo propuesto indicando en qué medida una variable latente es diferente de otras. Para ello, se contemplan tres criterios diferenciados. En primer lugar, se aplica el criterio de Fornell-Larcker (tabla 5.6). Este criterio indica la existencia de validez discriminante entre dos variables latentes cuando la raíz cuadrada de la AVE de una de ellas es mayor que la varianza que esta variable comparte con el resto de variables (Henseler et al., 2015).

Además, Clark y Watson (1995) proponen la existencia de validez discriminante entre variables latentes a través de la medición de la relación de correlaciones Heterotrait-Monotrait (HTMT), siempre y cuando este valor sea inferior a 0,85. Tal y como se indica en la tabla 5.7, este requisito se cumple en el modelo propuesto.

Otro criterio que contribuye a la medición de la validez discriminante es el análisis de cargas factoriales cruzadas, el cual permite comparar las cargas factoriales de los indicadores de una variable latente con respecto a las cargas de los indicadores del resto de variables latentes. Las mayores cargas factoriales deben corresponderse con la propia variable a la que se han incorporado (Barclay et al., 1995). La tabla 5.8 demuestra que el modelo cumple con el análisis de cargas factoriales cruzadas requerido.

Tras el análisis del modelo de medida, se puede observar que cumple con los requisitos establecidos. A continuación, se procede a evaluar modelo estructural.

Evaluación del Modelo Estructural

El modelo estructural se evalúa a través de cinco aspectos: evaluación de la multicolinealidad, valoración de la significancia y relevancia de las relaciones establecidas mediante los coeficientes Path, estimación del nivel de R^2 o coeficiente de determinación, evaluación del nivel de f^2 o tamaño de los efectos y, por último, evaluación de la relevancia predictiva del modelo a través de valor Q^2 .

El primero de los aspectos a evaluar si existe multicolinealidad entre las variables del modelo, más concretamente debe estimarse la colinealidad lateral, que actúa como criterio de predicción de la misma, a través del Factor de Inflación de la Varianza (VIF). Este factor debe ser inferior a 3,3 según Diamantopoulos y Sigauw (2006), o menor a 5,0 si nos guiamos por el criterio establecido por Hair et al., (2016). En cualquier caso, la superación de estos valores indicaría un potencial problema de colinealidad. En el modelo presente, los valores del estadístico VIF se encuentran por debajo de los mismos (tabla 5.9). Por tanto, el modelo propuesto no presenta ningún problema de colinealidad.

En el siguiente paso se contempla la significancia y relevancia de las relaciones establecidas en el modelo. Para ello, se aplica el procedimiento *bootstrapping*. Este método proporciona los valores t aproximados para una prueba de significancia sobre el modelo estructural. Su objetivo es evitar la inflación o deflación que puede ser causada por errores estándar derivados de la distribución no normal de la muestra. Tras su aplicación, se puede afirmar la existencia de relaciones significativas ($p < 0,05$) en todas las hipótesis planteadas. Tal y como se describe en la tabla 5.10, la H_1 muestra la relación entre la autoestima y la satisfacción vital ($\beta=0,251$; $p<0,001$). La relación significativa establecida entre la inteligencia emocional y la satisfacción vital queda reflejada a través de la H_2 ($\beta=0,216$; $p<0,001$), de la misma manera que se representa la relación entre la timidez y la autoestima en la H_3 ($\beta=-0,462$; $p<0,001$), en este caso, de forma negativa. La relación significativa con carácter negativo se repite en la relación establecida entre la timidez y la inteligencia emocional ($\beta=-0,428$; $p<0,001$) y entre la timidez y la satisfacción vital ($\beta=-0,176$; $p<0,001$), reflejado en las H_4 y en la H_5 , respectivamente. Asimismo, es necesario estimar el nivel de R^2 o coeficiente de determinación, que determina la cantidad de varianza de la variable endógena o timidez, que es explicada por el resto de variables exógenas (figura 5.2). En este sentido,

el R^2 para la autoestima fue de 0,213, para la inteligencia emocional fue de 0,183 y para la satisfacción vital fue de 0,262. Bajo los criterios de Cohen (1988), la autoestima y la inteligencia emocional muestran unos niveles moderados de precisión predictiva, mientras que la satisfacción vital presenta un nivel sustancial. Respecto al coeficiente f^2 o tamaño del efecto de R^2 , este permite conocer el impacto de un constructo predictor en otro endógeno (tabla 5.10), la interpretación de los resultados se ha basado en los criterios propuestos por Cohen (1988). Este autor indica que el tamaño del efecto o f^2 será considerado aceptable con valores de 0,35 (nivel sustancial), 0,15 (nivel medio) y 0,02 (nivel bajo). En este sentido, el modelo propuesto presenta niveles aceptables en todas las relaciones propuestas.

En último de los pasos requeridos se centra en la evaluación de la relevancia predictiva del modelo. Para ello, se aplica el procedimiento *PLS-Predict*, de esta forma se halla el coeficiente Q^2 . El valor alcanzado por las variables de estudio ha sido 0,211 para autoestima, 0,180 para inteligencia emocional y 0,145 para satisfacción vital. En este sentido, según varios autores (Chin, 2010; Fornell y Cha, 1994; Hair et al., 2013) los valores superiores a cero indican que las variables exógenas del modelo tienen relevancia predictiva sobre la variable endógena, en este caso, la

timidez. Otros coeficientes que aluden al poder predictivo del modelo son el coeficiente SRMR (Residual cuadrático medio estandarizado) y NFI (Índice de ajuste normativo). El primero de ellos ha obtenido un valor de 0,06 en nuestro modelo, valor aceptado según el criterio propuesto por Hu y Bentler (1999) ($SRMR < 0,08$). Además, el índice NFI debe ser igual o superior a 0,90 para ser aceptado (Lohmöller, 1989), en nuestro modelo alcanzó un 0,901. Por tanto, el modelo propuesto en este estudio se considera satisfactorio.

Discusión

El objetivo de esta investigación se ha centrado en explorar las relaciones existentes entre las diferentes variables objeto de estudio con la intención de diseñar y proponer un modelo que recoja la influencia de la timidez en determinados factores personales como pueden ser la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital. Más concretamente, el modelo estaba compuesto por una serie de hipótesis a las que se responde a través de esta investigación. Para ello, previamente se realizó una revisión de la literatura disponible hasta la fecha sobre las variables objeto de estudio con la intención de proponer un modelo que responda a las investigaciones realizadas con anterioridad. Los resultados

obtenidos han evidenciado la existencia de las relaciones establecidas, confirmando así las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

La primera de las hipótesis hacía referencia a la existencia de una relación significativa entre la autoestima y la satisfacción vital que ha quedado confirmada coincidiendo con lo expuesto por Acosta y Hernández (2004), quienes afirman que las personas con un buen nivel de autoestima tienden a lograr mayor éxito, satisfacción y seguridad en sí mismos, mientras que aquellas personas con una baja autoestima poseen más dificultades para alcanzar sus objetivos y son personas más inseguras. De la misma forma, estos resultados son compartidos con la investigación realizada por Reid (2004) con estudiantes universitarios de Estados Unidos, aunque en esta ocasión existe una apreciación relativa al sexo del estudiantado, y es que la autoestima actúa como mayor predictor del bienestar subjetivo en hombres que en mujeres.

Por otro lado, la segunda hipótesis hace alusión a la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y la satisfacción vital. Esta hipótesis se ha confirmado reflejando que unos mayores niveles de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios se corresponden con unos niveles más altos de satisfacción vital, y a la inversa. Estos hallazgos resultan coincidentes con el modelo de relaciones propuesto por

Cazan y Nastasa (2015) sobre inteligencia emocional, satisfacción vital y burnout en estudiantes universitarios.

En cuanto a la tercera de las hipótesis planteadas, esta confirma la existencia de una relación significativa entre la timidez y la autoestima. Por tanto, tal y como se ha visto reflejado en otras investigaciones (Crozier, 1981; Mejilla, 1982), existe una correlación negativa entre el nivel de timidez y la autoestima, lo que implica que las personas tímidas poseen niveles de autoestima más bajos. No obstante, en el modelo resultante en esta investigación se ha reflejado que la autoestima es una variable mediadora entre la timidez y la satisfacción vital, de la misma forma que Zhao et al. (2012) encontraron que la autoestima ejercía de mediadora entre la timidez y la soledad. En este sentido, parece que tanto la satisfacción vital como la sensación de soledad se ven influenciadas por la timidez y su consecuente nivel de autoestima.

Otra de las hipótesis que se ha confirmado en esta investigación alude a la existencia de una relación significativa entre la timidez y la inteligencia emocional. Esta relación puede verse reflejada en la idea propuesta por Buss (1980), y es que los niveles altos de timidez se corresponden con mayor incomodidad y agitación emocional en situaciones con desconocidos, nuevas o de carácter formal. En este sentido,

en el modelo recogido en esta investigación, la timidez se sitúa como variable predictora de la inteligencia emocional, coincidiendo así con la investigación realizada por Zhao et al. (2013) con estudiantes universitarios procedentes de China. En su estudio, se refleja la relación entre la timidez y la satisfacción vital a través de la inteligencia emocional como variable mediadora, tal y como se ha encontrado en los resultados de la presente investigación. Sin embargo, en el estudio desarrollado por Hajloo y Farajian (2013) encontraron que el nivel de inteligencia emocional podía predecir el nivel de timidez. Más específicamente, el 22% de la varianza de la timidez podía ser explicada a través de los componentes de la inteligencia emocional. En este sentido, sus resultados mostraron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de inteligencia emocional experimentarían menores niveles de timidez. En cambio, en la investigación realizada por Jones et al. (1986) concluyen que, aunque la timidez implique aspectos emocionales en las situaciones sociales, no existe una relación con la afectividad desde una visión global.

La última de las hipótesis confirmadas que se recogen en el modelo de ecuaciones estructurales propuesto indica que existe una relación significativa entre la timidez y la satisfacción vital. En este sentido, Zhao et al. (2013) recuerdan que la literatura es clara en este sentido y evidencian

que las personas tímidas tienden a alcanzar un menor nivel de satisfacción con su vida que las personas no tímidas (Rapee et al., 2011).

Conclusiones

Esta investigación se ha realizado con el objetivo de explorar las relaciones existentes entre la timidez, la autoestima, la inteligencia emocional y la satisfacción vital del modelo propuesto. Tras realizar los análisis estadísticos pertinentes para la evaluación del modelo de medida, del modelo estructural y del modelo predictivo, se ha concluido que el modelo propuesto es satisfactorio. En esta ocasión, todas las relaciones establecidas en las hipótesis planteadas al inicio de la investigación han demostrado la existencia de relaciones significativas entre las variables objeto de estudio. Más concretamente, el modelo refleja que existe una relación significativa entre la timidez y la autoestima, de tal manera que un mayor grado de timidez se corresponde con una menor autoestima, del mismo modo que ocurre en las relaciones entre timidez e inteligencia emocional, y timidez y satisfacción vital. Además, se observa una relación directa entre la autoestima y la satisfacción vital y la inteligencia emocional y la satisfacción vital. En este caso, una mayor autoestima o una mayor inteligencia emocional se relaciona con una mayor satisfacción con la vida. En este sentido, se concluye que la timidez se considera una

variable predictiva de la autoestima, de la inteligencia emocional y de la satisfacción vital. Además, la autoestima y la inteligencia emocional actúan como variables mediadoras entre la timidez y la satisfacción vital.

La timidez es una conducta que, con mayor frecuencia, se relaciona con consecuencias negativas, tanto a nivel personal como social, y tal y como se ha visto reflejado en el modelo propuesto en este estudio, tiene un impacto negativo en la satisfacción vital, entendida como bienestar subjetivo. A este respecto, se considera esencial realizar investigaciones que permiten conocer de forma profunda este tipo de conductas con el objetivo de comprenderlas y buscar soluciones o alternativas que les permitan a las personas tímidas adoptar las estrategias necesarias para lograr su bienestar a todos los niveles.

Este estudio pone de manifiesto las importantes consecuencias que pueden tener en su vida las personas que poseen como rasgo de su personalidad la timidez. En este sentido, aunque otros estudios han demostrado la relación existente entre la timidez y la autoestima (Beer, 2002; Chan, 2012; Cheek y Merchior, 1990; Crozier, 1981, 1995; Ran et al., 2018; Wadman et al., 2008) o la timidez y la inteligencia emocional (Rapee et al., 2011; Zhao et al., 2019), este estudio confirma la relación entre la timidez y la satisfacción vital como una nueva aportación que

puede repercutir en la visión de la conducta tímida. que emerge de la necesidad de seguir profundizando en esta relación, así como responder a las necesidades de estas personas para que su desarrollo integral sea satisfactorio y logren alcanzar el éxito a nivel personal, emocional, social y profesional.

En otras palabras, la relación existente entre la timidez y la satisfacción vital como indicador del bienestar subjetivo indica que el hecho de ser una persona tímida puede condicionar su desarrollo y provocar una menor satisfacción vital en el transcurso de su vida. No obstante, la adquisición de herramientas y estrategias que permitan afrontar las dificultades o barreras que esta conducta pueda suponer en su desarrollo integral podrán contribuir a mejorar su satisfacción con la vida, así como lograr un bienestar personal y social como meta en la vida de cualquier persona.

No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones derivadas especialmente de la distribución de algunas variables sociodemográficas de la muestra participante. Véase, como ejemplo, la predominancia de mujeres entre los participantes, o las diferencias entre las muestras procedentes de los distintos países que forman parte de este estudio. Por ello, los resultados de esta investigación han de interpretarse

con cautela al no poder generalizar los resultados a toda la población, únicamente a aquella que presente las mismas características. En este sentido, podría ser interesante replicar este resultado en otras muestras de edades para comprobar si se obtienen los mismos resultados o incluir otro tipo de variables de índole personal que permitan indagar en la conducta tímida y su desarrollo personal.

Referencias

- Acosta, R., y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite, 1*(11), 82-95.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Ashe, D. D., y McCutcheon, L. E. (2001). Shyness, loneliness, and attitude toward celebrities. *Current Research in Social Psychology, 6*(9), 124–133.
<https://crisp.org.uiowa.edu/sites/crisp.org.uiowa.edu/files/2020-04/6.9.pdf>
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000a). An analysis of the dimensionality of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of Valencian adolescents. *Universitas Tarraconensis, 22*(1), 29-42.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida

en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>

Bagozzi, R. P., y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>

Barclay, D., Higgins, C. y Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach modelling: Personal computer adoption and use as illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309. https://www.researchgate.net/publication/313137896_The_partial_least_squares_approach_to_causal_modeling_Personal_computer_adoption_and_use_as_an_illustration

Beer, J. S. (2002). Implicit self-theories of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 1009-1024. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.1009>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.

Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>

- Briggs, S. R. (1985). A trait account of social shyness. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 35-64). Sage.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. Wiley.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 965–978. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.965>
- Carmines, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. N. 07-017. Sage University Paper Series on Quantitative Applications the Social Sciences. Sage.
- Cazan, A. M., y Nastasa, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Chan, S.M. (2012). Depressive mood in Chinese early adolescents: Relations with shyness, self-esteem and perceived social support. *Asia-Pacific Psychiatry*, 4(4), 233-240. <https://doi.org/10.1111/j.1758-5872.2012.00179.x>

- Cheek, J. M., y Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330-339.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330>
- Cheek, J. M. y Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In H. Leitenberg (Ed), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. Plenum Press.
- Chen, B-B-, y Bruce, J. (2015). The relationships between shyness and unsociability and peer difficulties: The moderating role of insecure attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 40(4), 346-358. <https://doi.org/10.1177/0165025415587726>
- Chin, W. (2010). How to write up and report PLS analyses. En E Vinzi, W. Chin, J. Henseler y H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares: Cocreots, methods and applications* (pp. 655-690). Springer-Verlag.
- Clark, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Cohen, J. (1998). *Statically power analysis for the behavioral sciences*. Laurence Erlbaum Associates

- Crozier, W. R. (1981). Shyness and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 20(3), 220–222. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1981.tb00537.x>
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85–95. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>
- Diamantopoulos, A., y Siguaw, J. A. (2006). Formative Versus Reflective Indicators in Organizational Measure Development: A Comparison and Empirical Illustration. *British Journal of Management*, 17(4), 263–282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00500.x>
- Diener, E., y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The life satisfaction scale. *Journal of personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Dweck, C. S., Chiu, C., y Hong, Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives.

Psychological Inquiry, 6(4), 267–285.

https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1

Fornell, C., y Cha, J. (1994). Partial Least Squares. *Advanced Methods of Marketing Research*, 407, 52-78.

Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

<https://doi.org/10.2307/3151312>

Gilman, R., y Huebner, S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319. [https://doi.org/10.1007/s10964-006-](https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7)

[9036-7](https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7)

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969–979. [https://doi.org/10.1007/s11136-](https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5)

[007-9205-5](https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5)

- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
<https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2013). Partial Least Squares Equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.08.016>
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hajloo, N., y Farajian, A. (2013). Relationship between emotional intelligence and shyness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1180-1183.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.723>
- Hawi, N. S., y Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576–586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
- Henderson, L., Zimbardo, P., y Carducci, B. (2010). *Shyness*. The Corsini Encyclopedia of Psychology.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0870>

Henseler, J., Ringle, C.M, y Sinkovics, R. R (2009). The use de partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International marketing*, 20, 277-320.

[https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)

Henseler, J., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

Hernández, C. (2014). *Metodología de la investigación (6ª Ed.)* Mc Graw Hill Education.

Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fitindexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Jones, W. H., Briggs, S. R., y Smith, T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 629-639. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.629>

- Kwong-Kay, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24, 1-32.
https://www.researchgate.net/publication/268449353_Partial_least_square_structural_equation_modeling_PLS-SEM_techniques_using_SmartPLS
- Lawrence, B. y Bennett, S. (1992). Shyness and education: the relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 257-263. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01019.x>
- Lazarus, P. J. (1982). Correlation of shyness and self-esteem for elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 55(1), 8-10. <https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.1.8>
- Leyva, O. y Olague de la Cruz, J. T. (2014). Modelo de ecuaciones estructurales por el método de mínimos cuadrados parciales (Partial Least Squares-PLS). In: *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Tirant Humanidades, México, D.F., pp. 480-497. ISBN 9788416062324

Lohmöller, J.-B. (1989). *Latent Variable Path Modeling with Partial Least Squares*. Heidelberg.

Misir, S., Dmir, A., y Koydemir, S. (2019). The relationship between perceived interpersonal competence and self-disclosure in an online context: The moderating role of shyness. *International Journal of Psychology*, 55(4), 601-608.

<https://doi.org/10.1002/ijop.12623>

Moksnes, U. K., y Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents – gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921-2928. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., y Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE -Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1–16.

<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>

Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Badger, S., Barry, C. M., Carroll, J. S., y Madsen, S. D. (2008). Associations between shyness and internalizing behaviors, externalizing behaviors, and relationships

- during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 605–615. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9203-5>
- Pons, D., Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2002). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en personas de la tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Evaluación Psicológica*, 13(1), 71-82.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Rahi, S. *Structural Equation Modeling using SmartPLS*. Amazon Italia Logística S. R. L. ISBN-13: 978-1987550689
- Ran, G., Zhang, Q., y Huang, H. (2018). Behavioral inhibition system and self-esteem as mediators between shyness and social anxiety. *Psychiatry Research*, 270, 568-573. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.017>
- Rapee, R. M., Kim, J., Wang, J., Liu, X., Hofmann, S. G., Chen, J., Oh, K. Y., Bögels, S. M., Arman, S., Heinrichs, N., y Alden, L. E.. (2011). Perceived impact of socially anxious behaviors on individuals'

- lives in Western and East Asian countries. *Behavior Therapy*, 42(3), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.004>
- Reid, A. (2004). Gender and sources of subjective well-being. *Sex Roles*, 51(11), 617–629. <https://doi.org/10.1007/s11199-004-0714-1>
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67–85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10182-006>

Smith, E. R., Mackie, D. M., y Claypool, H. M. (2014). Social psychology. Psychology Press.

Straub, D., Boudreau, M. C., y Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *The Communications of the Association for Information Systems*, 13(1), 63.

<https://doi.org/10.17705/1CAIS.01324>

Tang, A., y Schmidt, L.A. (2020). Shyness and Sociability. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2119

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Moberly, N. J., y Spyropoulou, M. (2017). Linking shyness to social anxiety in children through the clark and wells cognitive model. *Hellenic Journal of Psychology*, 14(1), 1-19.

<https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/29019/Postprint%20Vassilopoulos%20et%20al%20HJP%20%282017%29.doc?sequence=1>

Weeks, M., Ooi, L. L., y Coplan, R. J. (2016). Cognitive biases and the link between shyness and social anxiety in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(8), 1095-1117.

<https://doi.org/10.1177/0272431615593175>

- Wadman, R., Durkin, K., y Ramsden, G. C. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938–952. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/069))
- Ye, S., Yu, L., y Li, K.-K. (2012). A cross-lagged model of self-esteem and life satisfaction: Gender differences among Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 52(4), 546–551. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.018>
- Zhang, L., y Eggum-Wilkens, N. D. (2018). Correlates of shyness and unsociability during early adolescence in urban and rural China. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 408-421. <https://doi.org/10.1177/027243161667099>
- Zhao, J., Kong, F., y Wang, Y. (2012). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 686-690. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.024>

Anexo I. Tablas

Tabla 5.1.

Estadísticos descriptivos de la variable timidez en el modelo propuesto.

Variable	Ítems	Media	DT
Timidez	Tim_1 Me siento cohibido en las situaciones sociales	2.51	1.15
	Tim_2 Me resulta difícil hablar con desconocidos	2.55	1.26
	Tim_3 Me es difícil solicitar información a otras personas	2.67	1.24
	Tim_4 Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	2.61	1.24
	Tim_5 Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	2.82	1.34
	Tim_6 Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	2.82	1.32
	Tim_7 Tengo dudas sobre mi competencia social	2.68	1.25

Tabla 5.2.*Estadísticos descriptivos de la variable autoestima en el modelo propuesto*

Variable		Ítems	Media	DT
Autoestima	Au_1	Estoy convencido/a de que tengo cualidades buenas	4.30	0.86
	Au_2	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	3.66	1.07
	Au_3	En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	3.71	0.99
	Au_4	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a	4.09	1.12

Tabla 5.3.

Estadísticos descriptivos de la variable inteligencia emocional en el modelo propuesto

Variable		Ítems	Media	DT
Inteligencia Emocional	IE_1	Tengo claros mis sentimientos	3.38	1.21
	IE_2	Casi siempre sé cómo me siento	3.40	1.20
	IE_3	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3.54	1.16
	IE_4	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3.27	1.32
	IE_5	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3.22	1.33
	IE_6	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4.08	1.33

Tabla 5.4.

Estadísticos descriptivos de la variable satisfacción vital en el modelo propuesto

Variable		Ítems	Media	DT
Satisfacción Vital	SV_1	En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	3.53	1.07
	SV_2	Las circunstancias de mi vida son muy buenas	3.70	1.04
	SV_3	Estoy satisfecho con mi vida	3.82	1.03
	SV_4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	3.85	0.99

Tabla 5.5.*Análisis de fiabilidad de las variables latentes y sus respectivos ítems*

Variable latente	Carga factorial	Fiabilidad compuesta de cada variable	Alfa de Cronbach de cada variable
Autoestima		0.834	0.890
Au_1	0.780		
Au_2	0.863		
Au_3	0.872		
Au_4	0.752		
Inteligencia Emocional		0.897	0.921
IE_1	0.850		
IE_2	0.855		
IE_3	0.860		
IE_4	0.787		
IE_5	0.764		
IE_6	0.757		
Satisfacción Vital		0.898	0.929
SV_1	0.866		
SV_2	0.850		
SV_3	0.915		
SV_4	0.866		
Timidez		0.918	0.935
Tim_1	0.791		
Tim_2	0.762		
Tim_3	0.822		
Tim_4	0.804		
Tim_5	0.870		
Tim_6	0.868		
Tim_7	0.815		

Tabla 5.6.

Validez convergente y discriminante según el criterio Fornell y Lacker.

		Autoestima	Inteligencia Emocional	Satisfacción Vital	Timidez
Validez Discriminante	Autoestima	0.818			
	Inteligencia Emocional	0.442	0.814		
	Satisfacción Vital	0.428	0.402	0.875	
	Timidez	-0.462	-0.428	-0.384	0.819
Variable extraída media (AVE)		0.670	0.662	0.765	0.672

Tabla 5.7.

Validez discriminante según el criterio Heterotrait-Monotrait (HTMT)

		Autoestima	Inteligencia Emocional	Satisfacción Vital	Timidez
Validez Discriminante	Autoestima				
	Inteligencia Emocional	0.509			
	Satisfacción Vital	0.487	0.442		
	Timidez	0.523	0.472	0.410	

Tabla 5.8.*Análisis de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes*

	Autoestima	Inteligencia Emocional	Satisfacción Vital	Timidez
Au_1	0.780	0.321	0.289	-0.358
Au_2	0.863	0.382	0.354	-0.334
Au_3	0.872	0.392	0.425	-0.371
Au_4	0.752	0.347	0.319	-0.440
IE_1	0.371	0.850	0.345	-0.349
IE_2	0.372	0.855	0.352	-0.345
IE_3	0.338	0.860	0.362	-0.354
IE_4	0.452	0.787	0.346	-0.358
IE_5	0.342	0.764	0.275	-0.321
IE_6	0.276	0.757	0.272	-0.360
SV_1	0.392	0.385	0.866	-0.379
SV_2	0.321	0.291	0.850	-0.278
SV_3	0.418	0.376	0.915	-0.378
SV_4	0.354	0.343	0.866	-0.292
Tim_1	-0.407	-0.378	-0.207	0.791
Tim_2	-0.327	-0.361	-0.163	0.762
Tim_3	-0.369	-0.377	-0.364	0.822
Tim_4	-0.352	-0.307	-0.339	0.804
Tim_5	-0.358	-0.340	-0.334	0.870
Tim_6	-0.380	-0.342	-0.351	0.868
Tim_7	-0.442	-0.350	-0.404	0.815

Tabla 5.9.*Estadísticos de colinealidad (VIF)*

		Autoestima	Inteligencia Emocional	Satisfacción Vital	Timidez
Factor de Inflación de la Varianza (VIF)	Autoestima			1.402	
	Inteligencia Emocional			1.350	
	Satisfacción Vital				
	Timidez	1.000	1.000	1.380	

Tabla 5.10.*Coefficientes path*

H	Relaciones	Path (β)	Desv. Estándar (σ)	Estadístico t	p	f²
H ₁	Autoestima → Satisfacción Vital	0.251	0.035	7259	0.000	0.061
H ₂	Inteligencia Emocional → Satisfacción Vital	0.216	0.040	5340	0.000	0.047
H ₃	Timidez → Autoestima	-0.462	0.027	17041	0.000	0.271
H ₄	Timidez → Inteligencia Emocional	-0.428	0.026	16657	0.000	0.224
H ₅	Timidez → Satisfacción Vital	-0.176	0.037	4811	0.000	0.030

Anexo II. Figuras

Figura 5.1.

Modelo de timidez propuesto y las diversas hipótesis planteadas

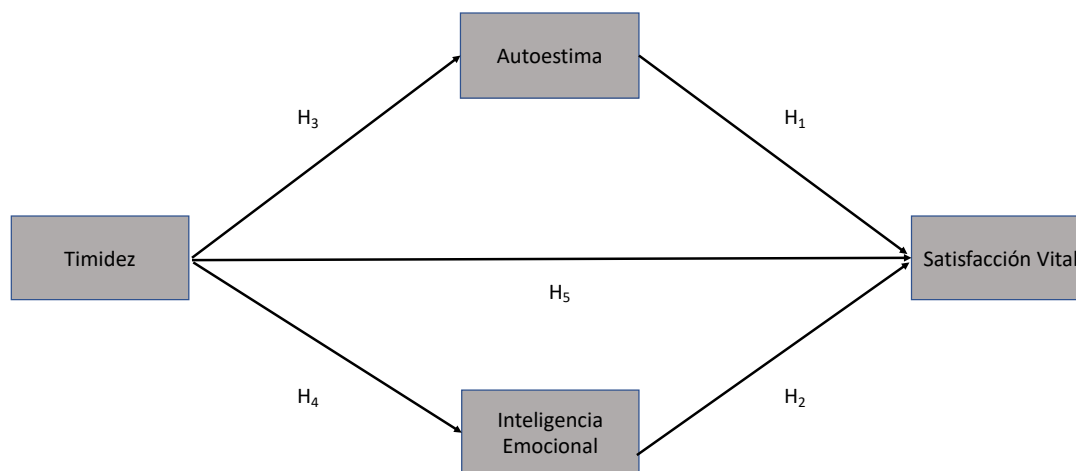
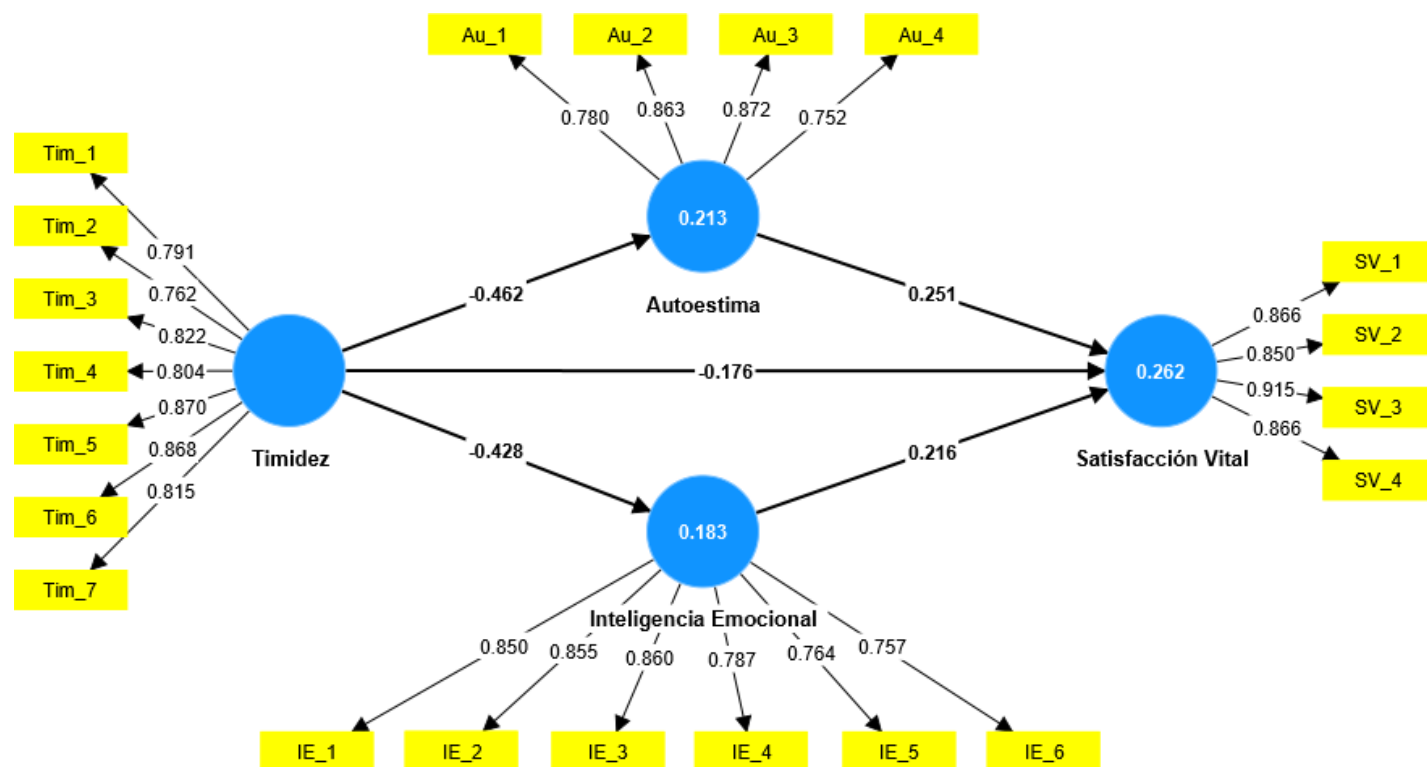


Figura 5.2.

Representación del modelo estructural propuesto



**Capítulo 6. La timidez y su influencia en factores de índole
social y comunicativos: un modelo de ecuaciones
estructurales**

**Chapter 6. Shyness and its influence on factors of a social
and communicative nature: A Structural Equation Model**

Resumen

La timidez se considera un rasgo de la personalidad que supone ciertas barreras en el desarrollo de las personas. En este sentido, el miedo a la evaluación negativa y la seguridad para hablar en público suscitan gran interés. El objetivo de este estudio se centra en explorar y analizar las relaciones existentes entre la timidez, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público. La metodología responde a la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. Los participantes ascienden a 1008 sujetos universitarios. Los resultados sitúan a la timidez como predictor del miedo a la evaluación negativa, de las autoverbalizaciones positivas al hablar en público y de la seguridad al hablar en público. Asimismo, se establecen como variables mediadoras entre la timidez y la seguridad para hablar en público, el miedo a la evaluación negativa y las autoverbalizaciones positivas al hablar en público. Se pone de manifiesto la necesidad de abordar la conducta tímida para superar las dificultades observadas en su desarrollo personal, social y profesional.

Palabras Clave. Timidez, miedo a la evaluación negativa, hablar en público, ecuaciones estructurales, estudiantes

Introducción

En las últimas décadas, la sociedad ha progresado y, como consecuencia, las demandas generadas en ella han cambiado. En este sentido, debemos adaptarnos a las nuevas necesidades e intentar responder a ellas de la forma más adecuada. De este modo, surge la necesidad de afrontar nuevos retos en los que el desarrollo de competencias transversales, habilidades interpersonales o soft skills se han posicionado como un objetivo primordial para responder a las demandas de la sociedad actual. Entre todas las habilidades que se consideran esenciales para lograr un desarrollo personal, emocional, social y profesional exitoso, la comunicación es una de las más demandadas (Rodríguez et al., 2021).

La habilidad de comunicarse de forma efectiva y ser capaz de hacerlo ante un público supone una ventaja que otorga prestigio a la persona y predispone su capacidad para desempeñar determinadas profesiones asociadas al ámbito político, educativo o empresarial, entre otras. No obstante, en caso contrario, puede generar determinados estados emocionales negativos relacionados con la evitación, el miedo, el malestar o la inseguridad en situaciones nuevas o situaciones que requieren la exposición ante un público, como frecuentemente ocurre en el caso de las personas tímidas. De hecho, el miedo a hablar en público es considerado

como el componente emocional de la competencia comunicativa (Orejudo et al., 2012). Asimismo, numerosos estudios realizados sobre el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios han concluido que es un temor muy presente en esta muestra de la población (Orejudo et al., 2006; Orejudo et al., 2008; Pilkonis, 1977)

En términos generales, la timidez se relaciona con la falta de habilidades sociales (Chan, 2011; Matsushima et al., 2000; Poole y Schmidt, 2019; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018), aunque también existen otros factores que pueden estar condicionados por la presencia de la timidez en la persona, como puede ser el miedo a la evaluación negativa (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018) y el miedo a hablar en público (Bados, 2008; Choudhuri et al., 2020).

La timidez desde la perspectiva social

Desde una visión social, la timidez puede ser entendida como un déficit de habilidades sociales, una falta de confianza o inseguridad, así como la tendencia a evitar situaciones sociales e interpersonales. No obstante, la timidez es una conducta que puede manifestarse en diferentes niveles o grados y sus características se consideran factores de riesgo para el desarrollo de trastornos del estado de ánimo y de la ansiedad. En este sentido, el trabajo publicado por Dalrymple y Zimmerman (2013)

establece las características comunes, así como las claras diferencias existentes entre la timidez y la ansiedad social. Estos autores mencionan que ambas comparten síntomas de carácter somático como el temblor o el rubor, síntomas cognitivos como el miedo a la evaluación negativa y otros comportamentales como la evitación de situaciones sociales. No obstante, las diferencias reflejan que el trastorno de ansiedad social posee mayor comorbilidad, mayor tendencia a la evitación, además de una peor calidad de vida (Heiser et al., 2009) que la timidez. De hecho, varios autores (Chaviera et al., 2002; Dalrymple y Zimmerman, 2013) han hallado que el hecho de ser tímido no implica la aparición de un trastorno de ansiedad social, e incluso hay sujetos que padecen trastornos de ansiedad social sin haberse considerado personas tímidas a lo largo de su vida. Además, Henderson et al. (2014) exponen que la ansiedad social es considerada como un trastorno con necesidad de tratamiento clínico, mientras que la timidez no está recogida como trastorno ni requiere tratamiento de esta índole. A pesar de ello, existen numerosas investigaciones en las que se relaciona la timidez y la ansiedad social (Blöte et al., 2019; Dos Santos et al., 2022; Ferreira et al., 2020; Henderson et al., 2014; Marchand et al., 2023).

En todo caso, la cuestión en la que coinciden varios autores (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Philip y Bodang, 2021; Sierra-Sánchez et al., 2021) alude a que la timidez puede considerarse un predictor de futuras dificultades a nivel personal, emocional, social y académico. De hecho, Oliveira y Duarte (2004) afirman que las personas tímidas tienen mayores dificultades para encontrar trabajo.

Por otro lado, y con la intención de profundizar en la relación entre la timidez y determinadas acciones de origen social, se destaca la investigación desarrollada por Pikolnis (1977) en la que realizó una comparativa entre acciones ejecutadas por personas tímidas y no tímidas. En ella, encontró diferencias entre las personas tímidas y no tímidas a la hora de comunicarse verbalmente. Estas diferencias no contemplaban la falta de habilidades sociales en las personas tímidas, sino más bien la falta de iniciativa en las interacciones. En lo que se refiere a la emisión de un discurso, las personas tímidas coincidieron con lo expuesto por los observadores evaluadores de la timidez en los sujetos en que se apreciaba un estado ansioso en el momento de pronunciar un discurso. Aunque, a pesar de ello, los sujetos tímidos fueron capaces de desarrollar su discurso de forma adecuada.

El miedo a la evaluación negativa en las personas tímidas

El miedo a la evaluación negativa se asocia a la tendencia de una persona a centrar la atención en sí misma y en sus errores, generando emociones negativas y preocupación por evaluaciones negativas que los demás puedan realizar sobre ellos (Bados, 2008; Chen et al, 2022). Según Watson y Friend (1969), se puede definir en base a cuatro dimensiones: ansiedad causada por la evaluación de otras personas, sentimientos negativos por evaluaciones negativas, evitación de situaciones que conlleven evaluaciones y la generación de suposiciones en relación a lo que los demás evalúan o piensan sobre la persona. En este sentido, estas situaciones influyen en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de aquellas personas que desarrollan el miedo a la evaluación negativa.

El miedo a la evaluación negativa ha sido relacionado con la timidez en diferentes investigaciones en las que se ha confirmado que existe una relación entre ambas (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Cowden, 2005; Karakashian et al., 2006; Koydemir-Özdez y Demir, 2009; Zhang y Eggum-Wilkens, 2018). Además, otras investigaciones (Cooper y Brownell, 2020; Downing et al., 2020; Drymand y Heimberg, 2015; Gállego et al., 2007; Kocovski y Endler, 2000; Weeks y Zoccola, 2015) han establecido la vinculación del miedo a la evaluación negativa con el

miedo a hablar en público, considerada como un subtipo de ansiedad social. En este sentido, Downing et al., (2020) encontraron que los estudiantes universitarios experimentaban ese miedo a la evaluación negativa en circunstancias previas a tener que exponerse públicamente ante otras personas y encontraron relaciones positivas entre ambas variables.

Las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público

El desempeño de la confianza o seguridad para hablar en público depende de diversos factores. En este sentido, las habilidades lingüísticas juegan un papel importante. No obstante, conviene destacar que, según Rivers y Ross (2020), los aspectos psicológicos de la persona ejercen una gran influencia en la consecución de la seguridad para desenvolverse en este tipo de situaciones. De este modo, las autoverbalizaciones que la persona presenta sobre sí misma durante la situación de hablar en público pueden influir en que esta situación sea más o menos cómoda (Dansieh et al., 2021; Rivero et al., 2010). De la misma manera que ser una persona tímida influye en el tipo de evaluaciones que la persona realiza sobre sí misma durante la situación de hablar en público (Dos Santos et al., 2022; Marchand et al., 2023; Ferreira et al., 2020).

La seguridad para hablar en público

La seguridad para hablar en público es una habilidad muy codiciada en la sociedad actual que no solo implica la ausencia de miedo y/o de dificultades para hablar en público, sino que hace referencia a un estado agradable, de relajación, derivado de la evaluación positiva que el sujeto hace de sus habilidades, lo que le permite identificar la situación de hablar en público como un suceso reforzante (Méndez et al., 2004). Sin embargo, habitualmente encontramos investigaciones (Dansieh et al., 2021; Dos Santos et al., 2020; Ferreira et al., 2020) que relacionan la timidez con el miedo a hablar en público, pero no con la posibilidad de sentirse seguros en esta situación.

Objetivo

En términos generales, este estudio pone el foco en conocer la influencia de la timidez ante el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público, con el fin de aportar una visión de la timidez y su influencia en factores sociales y comunicativos. Más concretamente, relacionados con la exposición ante un público. Como consecuencia, se valorarán aquellas cuestiones que se pueden potenciar en

las personas tímidas para mejorar sus sentimientos en este tipo de situaciones.

En este sentido, el propósito principal de esta investigación se centra en explorar y analizar las relaciones entre las diferentes variables propuestas que permiten conocer la influencia de la timidez en el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas en situaciones de hablar en público, así como la seguridad al hablar en público en estudiantes que se encuentran en su etapa universitaria. Más concretamente, se proponen las siguientes hipótesis:

H₁ Existe una relación significativa entre las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público.

H₂: Existe una relación significativa entre el miedo a la evaluación negativa y la seguridad al hablar en público.

H₃: Existe una relación significativa entre la timidez y las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público.

H₄: Existe una relación significativa entre la timidez y el miedo a la evaluación negativa.

H₅: Existe una relación significativa entre la timidez y la seguridad al hablar en público.

De otro modo, a partir del análisis de las relaciones entre las dimensiones propuestas y desde la aplicación de un Modelo de Ecuaciones Estructurales, este estudio tiene como propósito explorar y predecir los efectos que la variable exógena, es decir, la timidez, causa en las variables endógenas, correspondientes estas al miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público, además de indagar la presencia de relaciones entre estas dimensiones. Con ello, se propone el siguiente planteamiento (Figural 6.1).

Método

Diseño y Muestra

El diseño de la investigación se basa en definir una estrategia o plan con el objetivo de conseguir la información requerida para el desarrollo del estudio. En este sentido, y con el propósito de responder al objetivo de esta investigación, se ha diseñado un método de corte cuantitativo, no experimental transaccional exploratorio. Este tipo de diseños responden a la necesidad de indagar sobre un tema poco investigado (Hernández, 2014). Para la obtención de los datos se ha utilizado como instrumento de recogida el cuestionario. Posteriormente, los datos obtenidos serán analizados con la intención de conocer las relaciones existentes entre las

variables objeto de estudio y estimar un modelo a partir de la aplicación de diseño exploratorio-predictivo y los análisis estadísticos inferenciales necesarios.

La técnica utilizada para la recolección de los datos que forman parte de esta investigación fue el muestreo no probabilístico por conveniencia (Emerson, 2015). Esta técnica permite seleccionar los sujetos a los que pueden acceder fácilmente por su cercanía, en el caso que estos quieran participar (Otzen y Manterola, 2017). Así, la muestra de población que ha participado en este estudio se compone de 1008 estudiantes que se encontraban cursando sus estudios universitarios durante los cursos escolares 2020-2021 y 2021-2022. Más concretamente, la distribución de la muestra en función de las variables demográficas sexo, edad y país se encuentra representado en la siguiente tabla (5.1). Además, cabe añadir que esta investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón PI-120/282.

Definición de Variables e Instrumento

Tras la revisión literaria sobre las variables objeto de estudio, se consideraron como punto de partida algunos de los instrumentos que permiten medir los constructos que forman parte de este estudio. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión sobre los instrumentos existentes, así

como sus propiedades psicométricas. Finalmente, las variables planteadas en este estudio y el instrumento utilizado para su valoración se especifican a continuación:

- Timidez. Este constructo se midió a partir de la *escala de Timidez Revisada (RCBS-13)*, elaborada por Cheek y Buss (1981). Esta escala está compuesta por un total de 13 ítems, todos ellos responden a un formato de respuesta Likert de 1 a 5 puntos, desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”.
- Miedo a la evaluación negativa. Esta dimensión se evaluó a través de la *Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve (BFNE)* creada por Leary (1983) y adaptada a la población española por Gállego et al. (2007). Su propósito es medir el grado de temor que una persona presenta por ser evaluada negativamente por los demás. Se compone de 12 ítems y el formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 “nada característico en mí”, y 5 “extremadamente característico en mí”.
- Autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público. Este constructo se midió a partir de la subescala de autoverbalizaciones positivas (SSPS-P) procedente de la versión española de la *Escala de Autoverbalizaciones durante la situación*

de Hablar en Público (Rivero et al., 2010). Esta escala se define a través de dos subescalas de 5 ítems cada una: por un lado, la subescala que evalúa las autoverbalizaciones negativas (SSPS-N) y, por otro lado, la subescala que mide las autoverbalizaciones positivas (SSPS-P), siendo esta última la utilizada en este estudio. Las respuestas dadas se adaptaron en función de la escala tipo Likert de 5 puntos a través de la cual se valora el grado de acuerdo con las afirmaciones planteadas.

- Seguridad al hablar en público. Esta dimensión se evaluó a partir de la versión española abreviada del “*Cuestionario de confianza para hablar en público*” adaptada por Méndez et al. (1999). Esta escala permite evaluar el miedo a hablar en público en base a dos factores: la seguridad o disfrute al hablar en público y el miedo a hablar en público. En esta ocasión sólo se utilizó la subescala referida a la seguridad al hablar en público. Esta subescala se evalúa a través de la respuesta a 12 ítems en los cuales su escala de respuesta ha sido adaptada al formato Likert de 1 a 5 mediante el grado de acuerdo a las premisas planteadas.

Procedimiento y Análisis de Datos

La recogida de datos a través del cuestionario se llevó a cabo a través de la herramienta de *Google Forms*, que permite diseñar cuestionarios y administrarlos de forma *online*. En esta ocasión, para facilitar la distribución del cuestionario se utilizó la URL que permite acceder al cuestionario en línea y que es proporcionada por la misma herramienta. Esta URL de acceso fue facilitada a los estudiantes universitarios a través de las plataformas académicas que utilizan en sus universidades y que son gestionadas por su profesorado. Asimismo, el estudiantado era informado sobre los aspectos más importantes de la investigación en relación a su objetivo y a las condiciones de los participantes que, de forma voluntaria, decidieran formar parte de esta investigación. Además de realzar los aspectos éticos que respaldan esta investigación acerca del anonimato y la confidencialidad de los participantes en esta investigación.

En cuanto al análisis de los datos recogidos, se llevó a cabo un análisis exploratorio y descriptivo de los indicadores de cada una de las variables latentes propuestas en este estudio. Para ello, se analizaron los coeficientes de correlación, así como el alfa de Cronbach. En una segunda fase y con el objetivo de explorar y predecir las variables latentes y sus

relaciones, se utilizó como sistema de análisis el modelo de ecuaciones estructurales basado en el método de mínimos cuadrados parciales (PLS) desarrollado a través del análisis de componentes principales. La aplicación del método PLS-SEM viene respaldada por las indicaciones propuestas por varios autores (Hair et al., 2011; Nitzl, 2016; Rahi, 2012) quienes afirman que su aplicación es posible cuando el propósito de la investigación se centra en explorar y predecir el comportamiento de las variables latentes y sus relaciones y cuando la distribución de los datos obtenidos de la muestra carece de normalidad. En este sentido, tanto el objetivo de esta investigación como la distribución de los datos recogidos cumplen estos requisitos. Finalmente, la aplicación del modelo de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) ofrece la posibilidad de explorar y predecir las relaciones entre las variables objeto de estudio a través de la evaluación del modelo propuesto en el que se exponen las relaciones que pueden existir según la literatura revisada hasta la fecha. En otras palabras, se pretende conocer qué porcentaje de varianza de las variables endógenas es explicado por la timidez.

El modelo de ecuaciones estructurales incluye el modelo de medida y el modelo estructural. Más concretamente, el modelo de medida

representa las relaciones existentes entre cada constructo o variable latente y sus indicadores. Por otro lado, el modelo de estructural representa los caminos estructurales establecidos entre los constructos o variables latentes (Sarstedt y Cheah, 2019). La evaluación del modelo se lleva a cabo a través de la evaluación de ambos modelos y en el orden establecido. En primer lugar, se estima el modelo de medida y, posteriormente, el modelo estructural (Hair et al., 2017; Kwong-Kay, 2013). El software utilizado fue SmartPLS versión 4.0. Además, tras someter el modelo a prueba, se presentan los estadísticos descriptivos de los indicadores que conforman cada una de las variables de estudio presentes en esta investigación.

Resultados

En relación a los resultados obtenidos, a continuación se exponen las puntuaciones medias y desviaciones típicas correspondientes a cada uno de los indicadores que forman cada constructo una vez sometido a prueba el modelo planteado. De tal forma que la composición original de las variables objeto de estudio ha quedado modificada y se presenta a continuación.

El primer constructo planteado en esta investigación es la timidez. Esta variable, originalmente, estaba compuesta por trece indicadores. No obstante, tras la evaluación del modelo ha quedado definida por siete ítems

que quedan recogidos en la tabla 6.2. En relación a la timidez, los datos recogidos presentan unas puntuaciones medias en cuestiones relativas a sentirse cohibido en situaciones sociales ($M=2,51$; $DT=1,15$), dificultad para hablar con desconocidos ($M=2,55$; $DT=1,26$), elección de temas para hablar con un grupo de personas ($M=2,61$; $DT=1,24$), dificultad para solicitar información a otras personas ($M=2,67$; $DT=1,24$) o tener dudas sobre la propia competencia social ($M=2,68$; $DT=1,25$). Sin embargo, cabe resaltar que las puntuaciones medias más altas se han correspondido con la necesidad de disponer de mucho tiempo para vencer la timidez en situaciones nuevas ($M=2,82$; $DT=1,34$) y con la dificultad para actuar con naturalidad en encuentros con gente nueva ($M=2,82$; $DT=1,32$). Respecto a los niveles de dispersión, sus valores están comprendidos entre 1,15 y 1,34 para todos los indicadores asociados a la variable de timidez.

El segundo constructo o variable presente en esta investigación es el miedo a la evaluación negativa. Esta variable ha quedado conformada por un total de ocho indicadores. A través de los resultados obtenidos, se puede observar en la tabla 6.3 que todos los indicadores han obtenido una puntuación media por encima del 2,5. Más concretamente, destacan por su puntuación media alcanzada la preocupación de los sujetos por lo que la gente pensará de ellos, aunque sepan que no tiene importancia ($M=3,17$;

DT=1,24), una preocupación habitual por decir o hacer cosas equivocadas (M=3,26; DT=1,20) y una preocupación de forma generalizada por la impresión que puedan causar (M=3,27; DT=1,20) como elementos más característicos de su persona. En cambio, han obtenido puntuaciones medias inferiores los ítems referidos al miedo a que la gente descubra sus defectos (M=2,72; DT=1,29), el temor frecuente a que otras personas se den cuenta de sus limitaciones (M=2,80; DT=1,23) o el temor a que los demás no los aprueben (M=2,88; DT=1,28).

Por otro lado, se expone otra de las variables presentes en esta investigación, que hace referencia a las autoverbalizaciones positivas que el sujeto se dice a sí mismo durante la situación de hablar en público. Tal y como se puede observar en la tabla 6.4, quedan concretados tres indicadores representativos de esta variable en este estudio. Entre ellos encontramos unas puntuaciones medias similares que oscilan alrededor del 3,5 y unos niveles de dispersión próximos a 1.

Finalmente, la última variable considerada en esta investigación es la seguridad para hablar en público y está representada por seis indicadores. En esta ocasión, y tal y como queda reflejado en la tabla 6.5, las puntuaciones obtenidas en los indicadores de esta variable y sus niveles de dispersión no presentan grandes oscilaciones. De forma más específica,

se puede mencionar que el indicador con la puntuación media obtenida más baja se refiere a la claridad de la mente cuando el sujeto se encuentra delante de un auditorio ($M=2,82$; $DT=1,06$), mientras que las puntuaciones más altas se han reflejado en la creencia de estar en completa posesión de sí mismo/a mientras habla ($M=3,07$; $DT=1,10$) y en el sentimiento de relajación mientras se habla ($M=3,08$; $DT=1,08$).

Evaluación del Modelo de Medida

El modelo de ecuaciones estructurales surge de la combinación del modelo de medida y el modelo estructural. En primer lugar, se va a someter a prueba el modelo de medida, en el que se especifican las relaciones existentes entre los indicadores observables y las variables latentes emergidas de las mismas. Para su evaluación, se considera necesario determinar la consistencia interna, el indicador de fiabilidad y la validez convergente y discriminante (Sarstedt et al., 2017; Hair et al., 2019).

Consistencia interna del instrumento

El primer paso a realizar para evaluar el modelo de medida de carácter reflexivo consiste en analizar la fiabilidad de cada uno de los indicadores en relación a su respectivo constructo. Para ello, se recomienda que todos los ítems deben poseer cargas factoriales superiores a 0,7, ya que esta medida otorgaría una confiabilidad aceptable al ítem. Por tanto, los

ítems con cargas factoriales inferiores a 0,7 debe ser eliminados por falta de confiabilidad (Hair et al., 2011). Tras la aplicación de esta medida, el modelo de medida propuesto para esta investigación quedó conformado tal y como se expone en la figura 6.2.

El siguiente paso consiste en evaluar la fiabilidad de cada uno de los constructos. Para ello, es necesario calcular el alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (IFC). Se considera que sólo aquellos indicadores que presenten valores iguales o superiores a 0,7 en ambos índices son aceptables (Henseler et al., 2009). En la siguiente tabla se reflejan las cargas factoriales asociadas a cada ítem, así como el alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (IFC) para cada una de las variables latentes presentes en esta investigación.

En la tabla 6.6 se puede observar que tanto las cargas factoriales como los índices de fiabilidad de cada una de las variables latentes cumplen con el criterio de ser superiores a 0,7. En este sentido y cumpliendo el criterio expuesto, se considera que el modelo de medida posee consistencia interna.

Validez convergente y discriminante

Dentro de la evaluación del modelo de medida, se considera necesario analizar la validez convergente y discriminante del mismo. En

primer lugar, la validez convergente se mide a través de la estimación de la Varianza Extraída Media (AVE). Esta característica expresa la representatividad del constructo a partir de un conjunto de indicadores (Henseler et al., 2009), mide que los indicadores que representan el constructo puedan explicar su varianza (Fornell y Larcker, 1981). Es decir, cuando mayor sea el valor del AVE, se considera que mejor será la representación de la carga de las variables observables o indicadores. Por ello, un modelo denotará la existencia de validez convergente cuando sus valores para cada una de las variables latentes sean superiores a 0,5 (Becker et al., 2018). En la tabla 6.7 se representan los valores de la AVE para cada una de las variables latentes que conforman esta investigación, en la que se puede comprobar que todas cumplen con el requisito mencionado.

Por otro lado, además de la validez convergente es necesario analizar la validez discriminante correspondiente al modelo de medida. Esta se define en términos de diferencias entre constructos, es decir, en qué grado un constructo es empíricamente distinto de los demás constructos. En este sentido, según Martínez y Fierro (2018) para analizar la validez discriminante del modelo se considera necesario cumplir con tres criterios:

el criterio de Fornell-Larcker (tabla 6.7), las cargas cruzadas entre indicadores y variables latentes (tabla 6.8) y la matriz HTMT (tabla 6.9).

El primero de ellos, el criterio de Fornell-Larcker (tabla 6.7) manifiesta la cantidad de varianza que una variable latente capta de sus indicadores (AVE). Por tanto, para lograr validez discriminante, la raíz cuadrada de la AVE de cada una de las variables latentes debe ser superior que las correlaciones que posee respecto al resto de variables (Martínez y Fierro, 2018).

Otro de los criterios que se proponen para comprobar la existencia de validez discriminante es el análisis de cargas factoriales cruzadas entre los indicadores y sus respectivos constructos. Este criterio compara las cargas factoriales de cada indicador en cada una de las variables latentes. Por tanto, permite verificar que las mayores cargas factoriales de los indicadores de una variable latente se corresponden con la pertenencia de estos a dicha variable latente (Barclay et al, 1995). La tabla 6.8 visualiza estas cargas factoriales y permite verificar que los indicadores con mayores cargas factoriales pertenecen a la variable latente donde estos valores son mayores.

El último de los criterios utilizados para medir la validez discriminante entre variables latentes parte de la ratio Heterotrait-

Monotrait (HTMT). De hecho, Henseler et al. (2016) demostraron que es una de las mejores formas para denotar la falta de validez. En este sentido, se pretende verificar que las correlaciones entre los ítems que miden el mismo constructo son mayores que las correlaciones entre los ítems que miden diferentes constructos (Martínez y Fierro, 2018). Los valores resultantes deben ser inferiores a 0,85 para ser aceptables, tal y como indica Kline (2011). Por tanto, la tabla 6.9 refleja el cumplimiento de este criterio para el modelo definido.

Tras someter a prueba el modelo de medida, se observa que este cumple con los criterios establecidos. Por ello, se continúa con el siguiente paso, que corresponde a la evaluación del modelo estructural.

Evaluación del Modelo Estructural

La evaluación del modelo estructural es un proceso en el que se analizan diferentes elementos: la multicolinealidad entre las variables latentes, la significancia y relevancia de las relaciones existentes a través de los coeficientes *Path*, el coeficiente de determinación o R^2 , el tamaño de los efectos o f^2 , así como la relevancia predictiva del modelo o Q^2 . A continuación, se especifican de forma más detallada cada uno de los procesos abordados.

En primer lugar, se evalúa la existencia de multicolinealidad entre las variables latentes presentes en esta investigación. Este aspecto se estima a través de la colinealidad lateral representada por el Factor de Inflación de la Varianza (VIF). A través de este factor se pretende comprobar si dos variables que están relacionadas, miden el mismo constructo. Para demostrar que no existe ningún problema de colinealidad, el valor del factor VIF debe ser inferior a 3,3 (Diamantopoulos y Sigauw, 2006). En este sentido, y tal y como se observa en la tabla 3.10, todos los valores correspondientes a este factor cumplen este criterio demostrando la ausencia de problemas de colinealidad en el modelo propuesto.

El siguiente de los aspectos a evaluar corresponde a la significancia y relevancia de las relaciones que se han establecido en el modelo propuesto. Para su evaluación se aplicó la técnica bootstrapping. Esta técnica permite tomar una gran cantidad de submuestras de la muestra original considerando los errores estándar que pueden derivarse debido a la distribución de la muestra y la usencia de normalidad en la misma. Además, proporciona valores t aproximados para las pruebas de significancia de la ruta estructural aproximándose a la normalidad de los datos (Wong, 2013). Una vez aplicado este procedimiento, los resultados obtenidos evidencian la existencia de relaciones significativas ($p < 0,05$) en

todas las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación y reflejadas en el modelo propuesto. Más específicamente, la tabla 3.11 describe que la relación entre las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad para hablar en público está respaldada por la H_1 ($\beta=0,186$; $p<0,001$). Asimismo, ocurre con la relación entre el miedo a la evaluación negativa y la seguridad para hablar en público reflejada en la H_2 ($\beta=-0,365$; $p<0,001$). La H_3 muestra que la timidez está relacionada de forma negativa con las autoverbalizaciones durante la situación de hablar en público ($\beta=-0,438$; $p<0,001$). Además, la H_4 expresa la relación positiva establecida entre la timidez y el miedo a la evaluación negativa ($\beta=-0,408$; $p<0,001$). Por último, los resultados de la H_5 muestran que la existe una relación entre la timidez y la seguridad para hablar en público ($\beta=-0,195$; $p<0,001$).

Otro de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación del modelo estructural es la estimación del coeficiente de determinación o R^2 , el cual expresa una medida de valor predictivo, indicando la cantidad de varianza de un constructo que es explicada por las variables predictoras del mismo, y sus valores deben estar comprendidos entre 0 y 1 (Martínez y Fierro, 2018) (figura 3.2.). El coeficiente de determinación o R^2 alcanzó valores de 0,167 para el miedo a la evaluación negativa, de 0,192 para las

autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y de 0,323 para la seguridad para hablar en público.

Para facilitar la interpretación de este coeficiente, Cohen (1988) establece una serie de criterios en función del valor obtenido y que se clasifican en leves ($0,02 < 0,12$), moderados ($0,13 < 0,25$) y sustanciales ($0,26 < 1$). Por tanto, el miedo a la evaluación negativa y las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público han alcanzado un valor moderado, mientras que la seguridad para hablar en público ha obtenido un valor sustancial. En lo que se refiere al coeficiente f^2 o tamaño del efecto de R^2 (tabla 3.11) y según los criterios expuestos por Cohen (1988), este valor se considera moderado ($0,15 < f^2 < 0,35$) para todas las relaciones establecidas en el modelo, excepto para las H_1 y H_5 , las cuales han presentado un tamaño del efecto débil ($0,02 < f^2 < 0,15$).

Finalmente, para conocer la relevancia predictiva del modelo propuesto se aplica la técnica *PLS-Predict* para obtener el coeficiente Q^2 . La interpretación de este coeficiente nos ayuda a determinar el nivel de relevancia predictiva de las variables exógenas sobre la timidez, siempre y cuando sus valores estén por encima de 0 (Hair et al., 2013; Chin, 2010). En este caso, los valores alcanzados por las variables exógenas estudiadas han sido de 0,188 para las autoverbalizaciones positivas durante la

situación de hablar en público, de 0,165 para el miedo a la evaluación negativa y del 0,179 para la seguridad para hablar en público. Además del coeficiente Q^2 , se considera necesario evaluar otros indicadores que refuercen la presencia del poder predictivo del modelo propuesto, como son el coeficiente SRMR (Residual cuadrático medio estandarizado) y NFI (Índice de ajuste normativo). Respecto al coeficiente SRMR, para ser aceptado debe obtener un valor inferior a 0,08 (Hu y Bentler, 1999). En este modelo el valor de SRMR es de 0,052, por tanto, se considera un valor aceptable. En el caso del índice NFI, nuestro modelo presenta un valor de 0,902, considerándose un valor aceptado según Lohmöller (1989), quién afirma que este valor debe ser igual o superior a 0,90 para considerarse válido. En definitiva, el modelo propuesto en esta investigación cumple con los parámetros establecidos para considerarse un modelo satisfactorio.

Discusión

El presente estudio tiene como objetivo explorar las relaciones existentes entre las variables objeto de estudio que han formado parte de esta investigación. En otras palabras, tras realizar una revisión de la literatura existente sobre las variables recogidas en este estudio, así como de las posibles relaciones que habían sido confirmadas a través de diferentes estudios empíricos, se propuso un modelo en el que se

establecían las posibles relaciones entre la timidez, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público. Más concretamente, el modelo propuesto recogía las hipótesis planteadas al inicio de la investigación y que, tras los resultados obtenidos, se han confirmado.

En esta propuesta se establece una hipótesis que contempla la relación significativa positiva entre las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público que ha sido confirmada tras los análisis pertinentes. Sin embargo, la mayor parte de investigaciones realizadas previamente han comprobado que existe una relación positiva entre dos variables consideradas contrarias a las utilizadas en esta investigación, se trata de las autoverbalizaciones negativas durante la situación de hablar en público y el miedo a hablar en público (Dansieh et al., 2021; Rivero et al., 2010).

La segunda de las hipótesis planteadas propone la existencia de una relación significativa entre el miedo a la evaluación negativa y la seguridad al hablar en público. En este caso, se confirma la existencia de una relación significativa negativa entre las variables mencionadas, de modo que un mayor nivel de miedo a la evaluación negativa se corresponde con una menor seguridad al hablar en público, coincidiendo de este modo con lo

expuesto en el estudio de Gállego et al. (2007), en el que sus resultados demostraron que el miedo a la evaluación negativa se configuraba como un predictor de la confianza o la seguridad para hablar en público, especialmente en personas diagnosticadas de fobia social.

Respecto a la tercera de las hipótesis, esta representa la relación entre la timidez y las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público. Según los resultados del presente estudio, una persona con un alto grado de timidez no llevaría a cabo una evaluación positiva o autoverbalizaciones positivas sobre sí misma durante la situación de hablar en público, coincidiendo con lo encontrado por dos Santos et al., (2023) quienes confirman la existencia de una correlación negativa entre ambas variables.

En cuanto a la cuarta hipótesis confirmada en este estudio, esta hace alusión a la relación positiva entre la timidez y el miedo a la evaluación negativa. En este sentido, varias investigaciones (Zhang y Eggum-Wilkens, 2018) han confirmado una relación entre ambas variables. No obstante, en algunas de ellas el miedo a la evaluación negativa se refleja como un predictor de la timidez (Cowden, 2005; Karakashian et al., 2006; Koydemir-Özdez y Demir, 2009). En cambio, en otras, y coincidiendo con la propuesta realizada en este estudio, ha sido la

timidez la que ha actuado como predictor del miedo a la evaluación negativa (Blöte et al., 2019; Su, 2017) en los que se confirmaba que la conducta tímida ejerce una influencia en el nivel de miedo a la evaluación negativa, de modo que el hecho de ser una persona tímida está asociado al miedo a la evaluación negativa.

Por último, la quinta de las hipótesis planteadas que ha ido confirmada expone la relación entre la timidez y la seguridad al hablar en público. En este caso, vuelve a plantearse la frecuencia con la que se realizan investigaciones que analizan las relaciones entre la timidez y el miedo a hablar en público, pero no hay una evidencia empírica en torno a la relación entre la timidez y la seguridad al hablar en público que, tal y como se refleja en este estudio, mantiene una relación significativa negativa. No obstante, es interesante la apreciación que se obtiene en la investigación desarrollada por Pilkonis (1977) en la que se examinaban las diferencias verbales, no verbales y afectivas entre el alumnado tímido y no tímido. Sus resultados mostraron que las personas tímidas se pueden desenvolver satisfactoriamente en entornos estructurados en los que tienen claro lo que deben hacer y para los que han dedicado un tiempo de preparación. Son los entornos no estructurados sociales o interacciones los que presentan mayores dificultades para los sujetos tímidos. No obstante,

el autor de esta investigación evidenció estos hallazgos a través de la evaluación de sus estados de ánimo, con los que se concluyeron que estas situaciones, tanto los discursos como las interacciones sociales, resultan menos placenteras para las personas tímidas.

Además, los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Blöte et al. (2019) presentan relaciones muy similares, pero con distintas variables objetivo de estudio. Más concretamente, esta investigación muestra las relaciones entre la timidez y la ansiedad situando a la timidez como un predictor de la ansiedad social, y el miedo a la evaluación negativa se consolida como una variable mediadora entre la timidez y la ansiedad social.

Conclusiones

El objetivo inicial planteado en esta investigación se centra en explorar las relaciones existentes entre la timidez, el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad al hablar en público. Todas estas relaciones se plantean a través de diferentes hipótesis representadas en la propuesta planteada tras la revisión literaria. El resultado obtenido ha confirmado todas las hipótesis y una propuesta satisfactoria. De modo más específico, el planteamiento de partida refleja la existencia de una relación negativa

entre la timidez y el miedo a la evaluación positiva. Esto se traduce en que la presencia de un mayor grado de timidez se corresponde con un mayor miedo a la evaluación negativa. Del mismo modo que la evaluación positiva durante la situación de hablar en público que una persona realiza sobre sí misma se materializa en una mayor seguridad al hablar en público. En cambio, la relación entre la timidez y la seguridad al hablar en público es negativa, en otras palabras, un alto nivel de timidez se corresponde con una menor seguridad al hablar en público, de igual forma que ocurre en el resto de relaciones representadas en la propuesta entre la timidez y las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público, o en la relación entre el miedo a la evaluación negativa y la seguridad al hablar en público. Además, el miedo a la evaluación negativa y las autoverbalizaciones durante la situación al hablar en público se comportan como variables mediadoras entre la timidez y la seguridad al hablar en público. Por último, se destaca que en esta propuesta la timidez se confirma como variable predictiva del miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas y la seguridad al hablar en público.

Esta investigación pone el foco en la timidez y algunas de sus barreras relacionadas con la exposición ante otras personas, situaciones en las que a lo largo de nuestras vidas todas las personas han de

desenvolverse. Asimismo, el ámbito universitario se sitúa como uno de los contextos en los que mayores exigencias se requieren en cuanto a este tipo de habilidades. En este sentido, estas situaciones suponen un límite para las personas tímidas, puesto que la propia timidez, el miedo a exponerse ante otras personas y que estas puedan evaluarlos de forma negativa y el carácter, positivo o negativo, de las autoverbalizaciones o evaluaciones realizadas sobre sí mismos durante la situación de hablar en público influyen en el sentimiento o estado de la persona a la hora de exponerse ante un público.

En este sentido, el malestar experimentado en un alto porcentaje del alumnado universitario en situaciones relacionadas para hablar en público supone una reflexión sobre la necesidad de incluir propuestas educativas que contribuyan a mejorar esta habilidad, así como poner a su disposición personas que les orienten y asesoren en el desarrollo de este tipo de habilidades. En este sentido, estas propuestas deberían ir enfocadas a convertir a los estudiantes en oradores efectivos, así como disponer de las habilidades necesarias para exponerse ante un público y disfrutar de ese momento (Choudhuri et al., 2020), independientemente de si son personas tímidas o no lo son. En esta misma línea, algunos investigadores como Orejudo et al. (2012) han propuesto e implementado un programa dirigido

a estudiantes universitarios en el que su objetivo se centraba en reducir su temor a hablar en público y mejorar su autoeficacia en este tipo de situaciones. Los resultados alcanzados en esta investigación fueron exitosos y demostraron la existencia de relaciones con factores de origen personal y con el aprendizaje. Sin embargo, también existen propuestas prácticas para tratar la timidez y la ansiedad social de forma integral como es el manual realizado por Antony y Swinson (2019).

Esta investigación realza la importancia de responder a las necesidades de las personas tímidas desde el ámbito educativo, dado que se considera un sector que debe contribuir al desarrollo integral de las personas. En este sentido, y más concretamente en el caso de las personas tímidas, es necesario trabajar las habilidades sociales que les ayuden a fomentar relaciones interpersonales e intrapersonales sanas con el fin de lograr su exposición ante otras personas sin miedo a la evaluación negativa externa, ser capaces de realizar evaluaciones positivas sobre su desempeño durante situaciones de hablar en público, así como fomentar la seguridad en este tipo de situaciones llegando a poder disfrutar de las mismas.

Sin embargo, la investigación desarrollada también presenta limitaciones que podrían ser contempladas en futuras investigaciones. En primer lugar, teniendo en cuenta la muestra participante en este estudio, se

observa una gran variabilidad en la distribución muestral en cuanto al sexo y la procedencia de los sujetos. En este sentido, el tipo de muestreo seleccionado no permite la extrapolación de los datos a toda la población, sino más bien a aquella que comparta las mismas características que los sujetos participantes en este estudio. Asimismo, la utilización de autoinformes como instrumentos de evaluación produce que las variables objeto de estudio estén asociados a las percepciones del propio sujeto sobre su desempeño. Por tanto, en futuras investigaciones sobre esta temática sería conveniente optar a una muestra de estudiantado más equilibrado en cuanto a sexo y procedencia, así como ampliar los rangos de edad a otras etapas que no sean exclusivamente la universitaria. Por último, contemplar otros modos de evaluación tales como entrevistas, registros observacionales o evaluaciones a 360° podrían brindar a la investigación de información más detallada y objetiva. Además de incluir otras variables que aportaran más información sobre la conducta tímida, su desarrollo y sus implicaciones a todos los niveles.

Referencias

Antony, M. M., y Swinson, R. P. (2019). *Manual práctico para el tratamiento de la timidez y la ansiedad social* (2º Ed.). Desclée De Brouwer.

- Bados, A. (2008). *Miedo a Hablar en público*. Universidad de Barcelona.
- Barclay, D., Higgins, C. y Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach modelling: Personal computer adoption and use as illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
https://www.researchgate.net/publication/313137896_The_partial_least_squares_approach_to_causal_modeling_Personal_computer_adoption_and_use_as_an_illustration
- Becker, J. M., Ringle, C., y Sarstedt, M. (2018). Estimating moderating effects in PLS-SEM and PLSc-SEM: Interaction term generation data treatment. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2(12), 1-21. [http://doi.org/10.47263/jasem.2\(2\)01](http://doi.org/10.47263/jasem.2(2)01)
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>
- Chan, M. (2011). Shyness, sociability, and the role of media synchronicity in the use of computer mediated communication for interpersonal communication. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), 84-90.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01335.x>

- Chavira, D. A., Stein, M. B., y Malcarne, V. L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(6), 585-598. [http://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00124-X](http://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00124-X)
- Cheek, J. M., y Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330-339. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330>
- Chen, Y., Zhang, H., Liu, Z., Hu, Y., Fang, X., y Liu, K. (2022). Shyness and classroom performance in junior school students: A moderated mediation model. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02865-x>
- Chin, W . (2010). How to write up and report PLS analyses. En E Vinzi, W. Chin, J. Henseler y H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares: Cocepts, methods and applications* (pp. 655-690). Berlín, Alemania: Springer-Verlag.
- Choudhuri, A., Seal, S., y Chatterjee, A. K. (2020). Impediments to the art of public speaking. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 3(1), 1751-1763. <https://doi.org/10.15864/ijelts.3108>

Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*.

Lawrence Erlbaum Associates

Cooper, K. M., y Brownell, S. E. (2020). Student anxiety and fear of negative evaluation in active learning science classrooms.

In Walter, E. Mintzes, J. J. (Eds.), *Active learning in college science, the case for evidence-based practice*. Springer Nature.

Cowden, C. R. (2005). Worry and its relationship to shyness. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 59-69.

<https://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Crowden,%202005%20-%20Shyness%20and%20worry.pdf>

Dalrymple, K. L., y Zimmerman, M. (2013). When does benign shyness become social anxiety, a treatable disorder? *Current Psychiatry*,

12(11), 21-38. [https://cdn.mdedge.com/files/s3fs-public/Document/September-](https://cdn.mdedge.com/files/s3fs-public/Document/September-2017/021_1113CP_Dalrymple_FINAL.pdf)

[2017/021_1113CP_Dalrymple_FINAL.pdf](https://cdn.mdedge.com/files/s3fs-public/Document/September-2017/021_1113CP_Dalrymple_FINAL.pdf)

Dansieh, S. A., Owusu, E., Seidu, G. A. (2021). Glossophobia: The fear of public speaking in ESL students in Ghana. *Language Teaching*,

1(1), 22-35. <https://doi.org/10.30560/lt.v1n1p22>

Diamantopoulos, A., y Siguaw, J. A. (2006). Formative Versus Reflective Indicators in Organizational Measure Development: A Comparison

- and Empirical Illustration. *British Journal of Management*, 17(4), 263-282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00500.x>
- Dos Santos, K. P., Ribeiro, V. V., Siqueira, L. T. D., Brugnara, L. C., Rosa, I. C. B., y Dassie-Leite, A. P. (2022). Does shyness influence the self-perception of vocal symptoms, public speaking, and daily communication? *Journal of Voice*, 36(1), 54-58. <http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.02.015>
- Downing, V. R., Cooper, K. M., Cala, J. M., Gin, L. E., y Brownell, S. E. (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE – Life Sciences Education*, 19(2), 1-16. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0186>
- Dryman, M.T., Heimberg, R.G. (2015). Examining the Relationships Among Social Anxiety, Fears of Evaluation, and Interpretation Bias. *Cognitive Therapy & Research*, 39, 646–657. <https://doi.org/10.1007/s10608-015-9694-4>
- Emerson, R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>

- Ferreira, A. C., Mesquita, A., Janssen, J., y Caldas, L. (2020). Self-perception of shyness and its relation to aspects of public speaking. *CoDas*, 32(5), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019097>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gállego, M. J., Botella, C., Quero, S., Baños, R. M., y García-Palacios, A. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(3), 163-176. ISSN 1136-5420/07
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2013). Partial Least Squares Equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.08.016>

- Hair, J., Hult, G., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hair, J. F., Risher, J., Sarstedt, M., y Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <http://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Heiser, N. A., Turner, S. M., Beidel, D. C., y Roberson-Nay, R. (2009). Differentiating social phobia from shyness. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(4), 469-476.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.002>
- Henderson, L., Gilbert, P., y Zimbardo, P. (2014). *Shyness, social anxiety, and social phobia*. In *Social anxiety* (pp. 95-115). Academic Press.
<http://doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00004-2>
- Henseler, J., Ringle, C.M, y Sinkovics, R. R (2009). The use de partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International marketing*, 20, 277-320.
[https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Henseler, J., Ringle, C.M., y Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review*, 33(3), 405-431. <https://doi.org/10.1108/IMR-09-2014-0304>

Hernández, C. (2014). *Metodología de la investigación (6ª Ed.)* Mc Graw Hill Education.

Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fitindexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Karakashian, L. M., Walter, M. I., Christopher, A. N., y Lucas, T. (2006). Fear of negative evaluation affects helping behavior: The bystander effect revisited. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 13-32. https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/stennett_psychology_articles/Fear_of_Negative_Evaluation_Affects_helping_Behavior_-_The_Bystander_Effect_Revisited.pdf

Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Kocovski, N. L., y Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14(4), 347-358.

<https://doi.org/10.1002/1099->

[0984\(200007/08\)14:4%3C347::AID-PER381%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4%3C347::AID-PER381%3E3.0.CO;2-7)

- Koydemir-Özden, S., y Demir, A. (2009). The relationship between perceived parental attitudes and shyness among Turkish youth: Fear of negative evaluation and self-esteem as mediators. *Current Psychology*, 28, 169-180. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9054-1>
- Kwong-Kay, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24, 1-32. https://www.researchgate.net/publication/268449353_Partial_least_square_structural_equation_modeling_PLS-SEM_techniques_using_SmartPLS
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- Lohmöller, J.-B. (1989). *Latent Variable Path Modeling with Partial Least Squares*. Heidelberg.
- Marchand, D. L. P., Carvalho, L. S. R., Leal, D. S., Câmara, S. G., Madazio, G., Behlau, M., Cassol, M. (2023). Impacts of self-reported communication perception and shyness on the public

speaking assessment of university students. *Codas*, 35(1), e20210225. <http://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021225en>

Martínez, M., y Fierro, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164.

<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>

Matsushima, R., Shiomi, K., y Kuhlman, D. M. (2000). Shyness in self-disclosure mediated by social skill. *Psychological Reports*, 86(1), 333-338. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.1.333>

Méndez, F. X., Inglés, C. J., e Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 1999, 11(1), 65-74.

<https://www.psicothema.com/pdf/231.pdf>

Méndez, F. X., Inglés, C.J., e Hidalgo, M. D. (2004). La versión española abreviada del “Cuestionario de Confianza para Hablar en Público”. *Psicología Conductual*, 12(1), 25-42.

https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/02.Mendez_12-1oa-1.pdf

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., y Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE -Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1–16.

<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>

Nitzl, C. (2016). The use of partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM) in management accounting research: Directions for future theory development. *Journal of Accounting Literature*, 37(C), 19-35.

<https://doi.org/10.1016/j.acclit.2016.09.003>

Oliveira, M. A., y Duarte, A. M. M. Control of anxiety responses in college students in situations of oral presentations. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(2).

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452004000200005

Orejudo, S., Ramos, M.T., Nuño, J., Fernández, T., Herrero, M.L., (2006). Miedo a hablar en público. Implicaciones para el entorno académico en un contexto de reforma universitaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 257-276.

- Orejudo, S., Ramos, M.T., Herrero, M.L. y Nuño, J. (2008). Predicción longitudinal del miedo a hablar en público en un entorno universitario. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(2), 153-165.
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *REV – Estudios Sobre Educación*, 22, 199-217.
<http://doi.org/10.15581/004.22.2079>
- Philip, E. L., y Bodang, R. J. (2021). Causes and consequences of shyness in adults. *Journal of Arts, Humanities and Development Studies*, 4(1), 125-136.
<https://www.sgojahds.com/index.php/SGOJAHDS/article/view/168>
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45(4), 596-611. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1977.tb00174.x>
- Poole, K. L., y Schmidt, L. A. (2019). Smiling through the shyness: The adaptive function of positive affect in shy children. *Emotion*, 19(1), 160-170. <http://doi.org/10.1037/emo0000426>

- Rahi, S. *Structural Equation Modeling using SmartPLS*. Amazon Italia Logística S. R. L. ISBN-13: 978-1987550689
- Rivero, R., García-López, L. J., y Hofmann, S. G. (2010). The Spanish Version of the Self-Statements during Public Speaking Scale: Validation in adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 129-135. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000018>
- Rivers D. J., y Ross A. S. (2020). L1/L2 communication self-efficacy beliefs and the contribution of personality. *The Language Learning Journal*, 48(6), 700-14. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2018.1441895>
- Rodríguez, A., Sierra, V., Falcón, C. y Latorre, C. (2021). Key soft skills in the orientation process and level of employability. *Sustainability*, 13, 3554. <https://doi.org/10.3390/su13063554>
- Rubin, K. H., y Coplan, R. J. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. Guilford Publications.
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., y Hair, J. F. (2017). Partial least squares structural equation modeling. In C. Homburg, M. Klarmann y A. Vomberg (Eds.), *Handbook of market research* (2-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05542-8_15-1

- Sarstedt, M., y Cheah, J. H. (2019). Partial least squares structural equation modeling using SmartPLS: A software review. *Journal of Marketing Analytics*, 7, 196-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-019-00058-3>
- Sierra-Sánchez, V., Latorre-Coscolluela, C., Rodríguez-Martínez, A. y Vázquez-Toledo, S. (2021). Vínculos entre la timidez y las habilidades sociales: análisis de tendencias entre grupos de edad y sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 91-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31280>
- Su, S-M. (2017). Mediation effects of social self-efficacy and fear of negative evaluation on the influence of shyness on depression. *Journal of Research in Education Sciencies*, 62(1), 103-132. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(1\).04](http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(1).04)
- Watson, D., y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. <http://doi.org/10.1037/h0027806>
- Weeks, J. W., y Zoccola, P. M. (2015). “Having the heart to be evaluated”: The differential effects of fears of positive and negative evaluation on emotional and cardiovascular responses to social threat. *Journal of Anxiety Disorders*, 36, 115-126.

<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.08.004>

Wong, K.K-K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.

https://www.researchgate.net/publication/268449353_Partial_least_square_structural_equation_modeling_PLS-SEM_techniques_using_SmartPLS

Zhang, L., y Eggum-Wilkens, N. D. (2018). Correlates of shyness and unsociability during early adolescence in urban and rural China. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 408-421.
<http://doi.org/10.1177/0272431616670993>

Anexo I. Tablas

Tabla 6.1.

Características sociodemográficas de la muestra (N = 1008)

Variables	N	% de la muestra
Sexo		
<i>Mujer</i>	799	79,3
<i>Hombre</i>	209	20,7
Edad		
<i>Entre 16-25 años</i>	953	94,5
<i>Entre 26-35 años</i>	45	4,5
<i>Entre 36-45 años</i>	10	1,0
País		
<i>España</i>	753	74,7
<i>México</i>	159	15,8
<i>Argentina</i>	96	9,5
Total	1008	100

Tabla 6.2.

Estadísticos descriptivos de la variable timidez en el modelo propuesto.

Variable	Ítems	Media	DT
Timidez	Tim_1 Me siento cohibido en las situaciones sociales	2,51	1,15
	Tim_2 Me resulta difícil hablar con desconocidos	2,55	1,26
	Tim_3 Me es difícil solicitar información a otras personas	2,67	1,24
	Tim_4 Cuando estoy con un grupo de personas me cuesta decidir sobre los temas adecuados de los que hablar	2,61	1,24
	Tim_5 Necesito mucho tiempo para vencer mi timidez en las situaciones nuevas	2,82	1,34
	Tim_6 Me resulta difícil actuar con naturalidad cuando me encuentro con gente nueva	2,82	1,32
	Tim_7 Tengo dudas sobre mi competencia social	2,68	1,25

Tabla 6.3.

Estadísticos descriptivos de la variable miedo a la evaluación negativa en el modelo propuesto.

Variable		Ítems	Media	DT
Miedo a la evaluación negativa	MEN_1	Me preocupa lo que la gente pensará de mí, incluso cuando sé que no tiene importancia	3,17	1,24
	MEN_2	A veces pienso que estoy demasiado preocupado por lo que otras personas piensan de mí	3,07	1,34
	MEN_3	A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas	3,26	1,20
	MEN_4	Frecuentemente temo que otras personas se den cuenta de mis limitaciones	2,80	1,23
	MEN_5	Temo que los demás no me aprueben	2,88	1,28
	MEN_6	Me da miedo que la gente descubra mis defectos	2,72	1,29
	MEN_7	Cuando estoy hablando con alguien me preocupa lo que pueda estar pensando de mí	3,00	1,21
	MEN_8	Generalmente me preocupo por la impresión que pueda causar	3,27	1,20

Tabla 6.4.

Estadísticos descriptivos de la variable autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público en el modelo propuesto.

Variable		Ítems	Media	DT
Autoverbalizaciones Positivas Hablar en Público	APHP_1	¿Qué tengo que perder? Vale la pena intentarlo	3,76	1,05
	APHP_2	Esta es una situación incómoda, pero yo puedo manejarla	3.45	0,98
	APHP_3	Incluso aunque las cosas no salgan bien, no es una catástrofe	3,58	1,07

Tabla 6.5.

Estadísticos descriptivos de la variable seguridad para hablar en público en el modelo propuesto.

Variable		Ítems	Media	DT
Seguridad Hablar en Público	SHP_1	Aunque estoy nervioso/a justo antes de ponerme de pie, pronto olvido mis temores y disfruto de la experiencia	2,95	1,19
	SHP_2	Afronto con completa confianza la perspectiva de dar una charla	2,93	1,19
	SHP_3	Creo que estoy en completa posesión de mí mismo/a mientras hablo	3,07	1,10
	SHP_4	Me siento relajado/a y a gusto mientras hablo	3,08	1,08
	SHP_5	Mi mente está clara cuando me encuentro delante de un auditorio	2,82	1,06

Tabla 6.6.*Análisis de fiabilidad de las variables latentes y sus respectivos ítems*

Variable latente	Carga factorial	Fiabilidad compuesta de cada variable	Alfa de Cronbach de cada variable
Autoverbalizaciones		0,783	0,873
Positivas Hablar en Público			
APHP_1	0,853		
APHP_2	0,853		
APHP_3	0,795		
Miedo a la Evaluación Negativa		0,921	0,936
MEN_1	0,790		
MEN_2	0,830		
MEN_3	0,772		
MEN_4	0,777		
MEN_5	0,829		
MEN_6	0,788		
MEN_7	0,830		
MEN_8	0,806		
Seguridad Hablar en Público		0,926	0,944
SHP_1	0,895		
SHP_2	0,916		
SHP_3	0,900		
SHP_4	0,829		
SHP_5	0,850		
Timidez		0,918	0,935
Tim_1	0.791		
Tim_2	0.762		
Tim_3	0.822		
Tim_4	0.804		
Tim_5	0.870		
Tim_6	0.868		
Tim_7	0.815		

Tabla 6.7.

Validez convergente y discriminante según el criterio Fornell y Lacker.

		Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público	Miedo Evaluación Negativa	Seguridad Hablar Público	Timidez
Validez Discriminante	Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público	0,834			
	Miedo Evaluación Negativa	-0,201	0,803		
	Seguridad Hablar Público	0,345	-0,482	0,879	
	Timidez	-0,438	0,408	-0,425	0,819
Variable extraída media (AVE)		0,696	0,645	0,772	0,672

Tabla 6.8.*Análisis de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes*

	Autoverbalizaciones Positivas Público	Hablar	Miedo Evaluación Negativa	Seguridad Hablar Público	Timidez
APHP_1	0,853		-0,198	0,317	-0,415
APHP_2	0,853		-0,140	0,304	-0,365
APHP_3	0,795		-0,163	0,230	-0,302
MEN_1	-0,181		0,790	-0,473	0,320
MEN_2	-0,154		0,830	-0,410	0,321
MEN_3	-0,136		0,772	-0,371	0,358
MEN_4	-0,177		0,777	-0,367	0,370
MEN_5	-0,180		0,829	-0,397	0,318
MEN_6	-0,188		0,788	-0,335	0,361
MEN_7	-0,153		0,830	-0,374	0,305
MEN_8	-0,112		0,806	-0,346	0,258
SHP_1	0,364		-0,422	0,895	-0,379
SHP_2	0,350		-0,414	0,916	-0,390
SHP_3	0,358		-0,436	0,900	-0,407
SHP_4	0,224		-0,395	0,829	-0,353
SHP_5	0,199		-0,450	0,850	-0,335
Tim_1	-0,251		0,397	-0,382	0,791
Tim_2	-0,224		0,353	-0,335	0,762
Tim_3	-0,415		0,273	-0,325	0,822
Tim_4	-0,408		0,286	-0,296	0,804
Tim_5	-0,393		0,342	-0,405	0,870
Tim_6	-0,373		0,340	-0,341	0,868
Tim_7	-0,427		0,353	-0,350	0,815

Tabla 6.9.

Validez discriminante según el criterio Heterotrait-Monotrait (HTMT)

		Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público	Miedo Evaluación Negativa	Seguridad Hablar Público	Timidez
Validez Discriminante	Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público				
	Miedo Evaluación Negativa	0,234			
	Seguridad Hablar Público	0,394	0,519		
	Timidez	0,505	0,442	0,460	

Tabla 6.10.*Estadísticos de colinealidad (VIF)*

		Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público	Miedo Evaluación Negativa	Seguridad Hablar Público	Timidez
Factor de Inflación de la Varianza (VIF)	Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público			1,238	
	Miedo Evaluación Negativa			1,201	
	Seguridad Hablar Público				
	Timidez	1,000	1,000	1,426	

Tabla 6.11.*Coefficientes path*

H	Relaciones	Path (β)	Desv. Estándar (σ)	Estadístico t	p	f ²
H ₁	Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público → Seguridad Hablar Público	0,186	0,035	5272	0,000	0,041
H ₂	Miedo Evaluación Negativa → Seguridad Hablar Público	-0,365	0,033	10899	0,000	0,164
H ₃	Timidez → Autoverbalizaciones Positivas Hablar Público	-0,438	0,030	14816	0,000	0,237
H ₄	Timidez → Miedo Evaluación Negativa	0,408	0,028	14377	0,000	0,200
H ₅	Timidez → Seguridad Hablar Público	-0,195	0,036	5410	0,000	0,039

Anexo II. Figuras

Figura 3.1.

Modelo de timidez propuesto y las diversas hipótesis planteadas

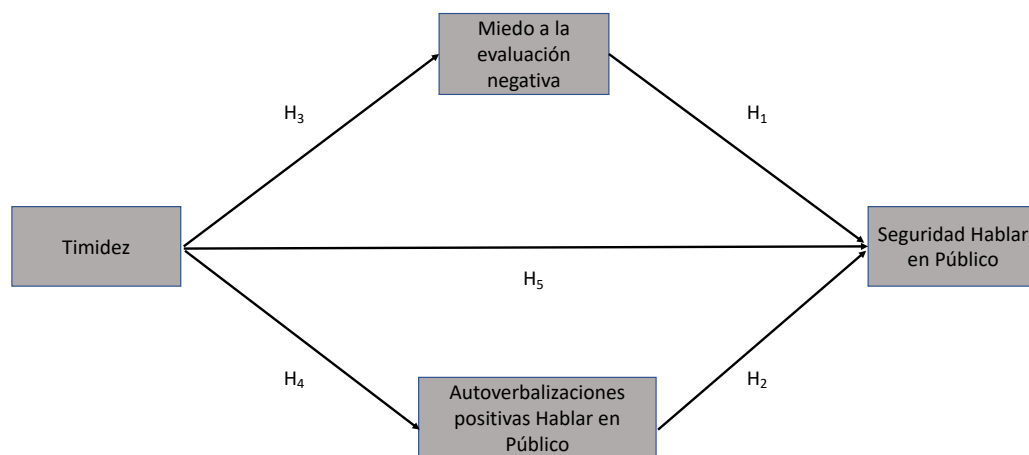
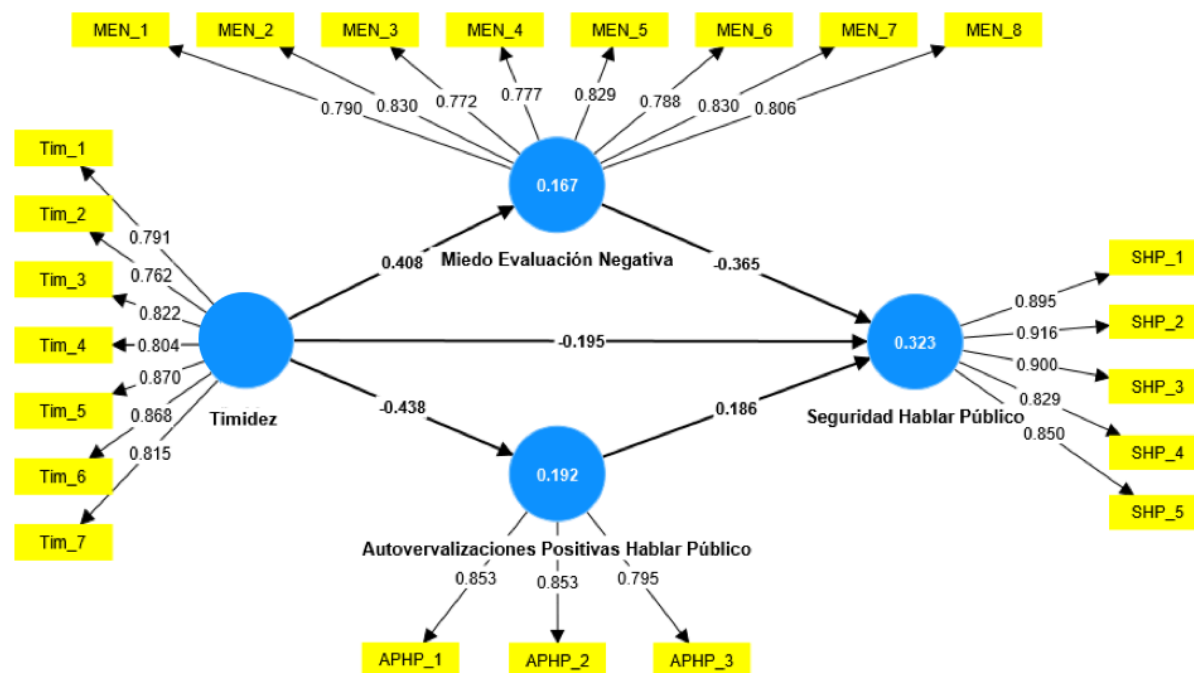


Figura 3.2.

Representación del modelo estructural propuesto



Conclusiones generales

La investigación nos permite abordar diferentes conceptos y profundizar en ellos con el objetivo de comprenderlos. Esta tesis doctoral aborda la timidez como un rasgo latente de la personalidad que limita el desarrollo integral de las personas (Blöte et al., 2019; Chen et al., 2022; Doey et al., 2014; Grose y Coplan, 2015; Henderson et al., 2010; Monjas, 2004; Sierra-Sánchez et al., 2021; Su et al., 2019; Tang et al., 2017) y no como algo puntual o pasajero. Específicamente, se ha centrado en retratar la timidez desde una mirada global y educativa. Para ello, se han desarrollado una serie de estudios que aportan información relevante sobre la influencia de la timidez en determinados factores. Con el desarrollo de dicha investigación se aborda una temática de interés no solo educativo, sino también social, desde un enfoque preventivo. Presentamos a continuación las conclusiones alcanzadas en cada uno de los capítulos desarrollados.

El primer capítulo de esta tesis aborda la implicación del contexto familiar y el educativo como promotores del desarrollo integral de las personas. En dicho capítulo se pone de relieve la importancia de ofrecer una educación de calidad que contribuya no sólo al desarrollo académico del alumnado, sino al desarrollo integral de la persona (Cepa et al., 2017;

Nauffal y Skulte-Ouaiss, 2018). El contexto educativo se sitúa como un espacio ideal que ofrece multitud de oportunidades para promover el desarrollo personal, emocional, social y académico de los discentes. Además, se trata de una institución que debe garantizar este progreso holístico y progresivo en todos sus implicados. Para ello debe responsabilizarse y proporcionar las estrategias y herramientas necesarias que faciliten la adquisición de las competencias técnicas y transversales. Estas, les permitirán afrontar cualquier tipo de situación y desenvolverse de forma óptima en la sociedad del siglo XXI. Se considera necesario que el entorno educativo responda a las necesidades de las personas tímidas, pero para ello, la comprensión de esta conducta es un requisito indispensable.

El segundo capítulo recoge la información procedente de diversas investigaciones realizadas sobre la timidez. A través de este capítulo se ha logrado hacer una “fotografía” de lo que se conoce sobre esta conducta. En primer lugar, las definiciones aportadas permiten diferenciar la timidez de otros términos y ponen en relieve la asociación de esta conducta con la tendencia a evitar situaciones sociales (Pilkonis, 1977), con un déficit de habilidades sociales (Monjas, 2000) y, además, con una elevada preocupación por sí mismo y por la evaluación social que puedan realizar

otras personas (Zimbardo, 1982). No obstante, también la describen como un mecanismo de defensa que les permite observar y actuar con cautela para responder de forma adecuada ante situaciones sociales. Respecto al origen de la misma, la propuesta más aceptada admite una combinación entre el factores genéticos y ambientales (Chen, 2019; Díaz et al., 2000; Moritz y Coplan, 2018). Por tanto, la timidez se considera una conducta modificable (Coplan et al., 2018; Spangler y Gazelle, 2009).

El tercer capítulo, de origen empírico, explora las posibles relaciones de la timidez con otras variables socioeducativas. En base a los resultados obtenidos se pronuncia el papel fundamental que, a grandes rasgos, desempeña el entorno educativo y, específicamente, la responsabilidad asumida por los docentes (Arbeau et al., 2010; Miller y Coll, 2007). No obstante, existe la necesidad de conocer e identificar las necesidades de este alumnado de forma individual, dado que la timidez ofrece una gran variabilidad en sus manifestaciones (Mjelve et al.). En palabras de Zimbardo y Radl (2001, p. 183) “prevenir o superar la timidez supone una dedicación importante de tiempo, energía y atención a los aspectos más básicos del desarrollo de la personalidad y la socialización”. Además, se ha resaltado la importancia que tiene la creación de un clima agradable y seguro en el aula, así como el establecimiento de un vínculo

entre docentes y alumnado. Todo ello favorece la participación del alumnado y la superación de dificultades para hablar en público. Por otro lado, la ausencia de relación entre la timidez y el rendimiento académico pone en cuestión que la evaluación utilizada en el sistema educativo español, ofrezca información sobre el desempeño competencial del alumnado en las etapas superiores.

El cuarto capítulo verifica que la timidez es una conducta presente en diferentes sociedades, culturas y países. Independientemente de ello, las personas tímidas describen su timidez de la misma manera. Entre los aspectos positivos, que raramente se mencionan en la literatura sobre la timidez, destacan la capacidad de observación, la habilidad para conectar con su mundo interior, la prudencia o la capacidad de escucha. Mientras que los aspectos negativos hacen referencia a limitaciones de carácter personal (autoestima, falta de confianza) o social (miedo al rechazo, dificultad para hablar en público o miedo a la evaluación negativa). Por todo ello, las personas tímidas reclaman más atención individualizada por parte de un sistema educativo en el que habitualmente pasan desapercibidos, a pesar de ser un espacio en el que encuentran muchas dificultades (Crozier, 2020; Hassan et al., 2019; Mjelve et al., 2019; Oflaz, 2019; Onukwufor e Iruloh, 2017).

El quinto capítulo manifiesta la influencia de la timidez en la autoestima, en la inteligencia emocional, así como en la satisfacción vital. Se confirma que, en términos generales, los efectos negativos de la timidez en determinados aspectos personales son evidentes. Algunas de estas relaciones, entre la timidez y la autoestima o la inteligencia emocional, habían sido previamente discutidas en otros estudios (Beer, 2002; Chan, 2012; Ran et al., 2018; Rapee et al., 2011; Wadman et al., 2008; Zhao et al., 2019). No obstante, su relación con la satisfacción vital es una aportación muy importante a la literatura existente sobre el impacto de la timidez. Como consecuencia, se refuerza el gran alcance que esta conducta puede tener en la vida de las personas.

Por último, el sexto capítulo pone en cuestión la influencia de la timidez en el miedo a la evaluación negativa, las autoverbalizaciones positivas durante la situación de hablar en público y la seguridad o disfrute al hablar en público. Todas las relaciones han sido confirmadas para la muestra participante. En este sentido, en el estudio se realzan las dificultades de las personas tímidas al exponerse ante otros, como puede ser el miedo a la evaluación negativa. Esta es una cuestión que ha sido vinculada a la timidez en varias ocasiones (Blöte et al., 2019; Su, 2017). No obstante, esta investigación refuerza que la timidez es un predictor del

miedo a la evaluación negativa y no al contrario. Además, se muestra la importancia de las autoverbalizaciones o los mensajes que nos lanzamos a nosotros mismos como factores que influyen en nuestro posterior desempeño. Finalmente se pone en relieve la relación entre la timidez y la seguridad al hablar en público, de forma que una persona con alto grado de timidez le será más difícil sentirse seguro al hablar en público. En este sentido, se considera que las habilidades comunicativas y la formación como oradores efectivos deberían ser competencias que se fomenten y desarrollen en el ámbito educativo de forma explícita.

En términos generales, esta tesis doctoral supone un esfuerzo para visibilizar la conducta tímida en la sociedad, y especialmente en el ámbito educativo y preventivo. Se busca profundizar en el mundo interno y externo de las personas tímidas, identificar las barreras que encuentran a lo largo de su vida, así como las fortalezas que desarrollan como consecuencia de la timidez. De la misma forma se ha considerado importante explorar las relaciones establecidas con otros factores para lograr dos objetivos: el primero de ellos, comprender esta conducta y, el segundo de ellos, sensibilizar a la sociedad y, concretamente, al ámbito educativo para aportar una respuesta a las personas tímidas que permita su desarrollo integral y, por ende, la mejora de su calidad de vida.

A la luz de los resultados obtenidos, se entiende la timidez como una conducta estable, pero modificable, influenciada por factores genéticos y ambientales, que puede tener efectos negativos en el desarrollo de las personas a nivel personal, emocional, social y profesional. No obstante, no todo lo que rodea a las personas tímidas posee una connotación negativa, entre sus fortalezas destacan la capacidad de observación y la escucha activa, habilidades muy reclamadas en la vida cotidiana.

En este sentido y dado el impacto perjudicial que esta conducta puede tener el desarrollo integral de la persona, se considera necesario que el ámbito educativo preste mayor atención a las necesidades de este alumnado. Su objetivo debe contribuir al desarrollo de competencias y habilidades para desenvolverse en la sociedad de forma exitosa y promover un crecimiento personal, social y profesional. La consecución de estos objetivos reflejaría un sello de garantía de calidad de la educación recibida.

Referencias

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., y Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Beer, J. S. (2002). Implicit self-theories of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 1009-1024. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.1009>
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Van den Bos, E., y Westenberg, P. M. (2019). Negative social self-cognitions: How shyness may lead to social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.003>
- Cepa, A., Heras, D. y Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva, *Aula Abierta*, 46(0), 73-82. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>
- Chan, S.M. (2012). Depressive mood in Chinese early adolescents: Relations with shyness, self-esteem and perceived social support. *Asia-Pacific Psychiatry*, 4(4), 233-240. <https://doi.org/10.1111/j.1758-5872.2012.00179.x>

- Chen, Y., Zhang, H., Liu, Z., Hu, Y., Fang, X., y Liu, K. (2022). Shyness and classroom performance in junior school students: A moderated mediation model. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02865-x>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Bowen, X., y Rose-Krasnor, L. (2018). Assessment and implications of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development*, 27, 125–139. <https://doi.org/10.1111/sode.12258>
- Crozier, W. R. (2020). The shy child adapting to the challenges of school. In L. A. Schmidt, K. L., Poole (Eds.) *Adaptive Shyness*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-38877-5_8
- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Herrera, E. y Brito de la Nuez, A. G. (2000). The influence of maternal personality traits on infant behavioral style: implications for early intervention. *Annals of Psychology*, 16(1), 100-109.
- Doey, L., Coplan, R. J. y Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles*, 70, 255-266. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0317-9>

- Grose, J. y Coplan, R.J. (2015). Longitudinal outcomes of shyness from childhood to emerging adulthood. *Journal of Genetic Psychology*, 176, 408-413. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1084988>
- Hassan, R., Poole, K. L., Lahat, A., Willoughby, T., y Schmidt, L. A. (2021). Approach-avoidance conflict and shyness: A developmental investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 814-823. <https://doi.org/10.1037/dev0001175>
- Henderson, L., Zimbardo, P., y Carducci, B. (2010). *Shyness*. The Corsini Encyclopedia of Psychology. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0870>
- Miller, S. R., y Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current psychology*, 26, 86-101. <https://doi.org/10.1007/s12144-007-9006-6>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Arnesen, A., Bjornebekk, G., Crozier, W. R., y. Coplan, R. J. (2022). Characteristics of teacher-nominated shy students in norwegian elementary schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(2), 263-274. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2027582>

- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Monjas, M.I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Ediciones Pirámide.
- Moritz, K. y Coplan, R. J. (2018). *Timidos, introvertidos, vergonzosos comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Narcea Ediciones.
- Nauffal, D., y Skulte-Ouais, J. (2018). Quality higher education drives employability in the Middle East. *Education and Training*, 60(9), 1057-1069. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0072>
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>
- Onukwufor, J. N., y Iruloh, B. R. N. (2017). Prevalence, gender and level of schooling differences in sencondary school students level of shyness. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 93-100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1131795>
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45(4), 596-611. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1977.tb00174.x>

- Ran, G., Zhang, Q., y Huang, H. (2018). Behavioral inhibition system and self-esteem as mediators between shyness and social anxiety. *Psychiatry Research*, 270, 568-573.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.017>
- Rapee, R. M., Kim, J., Wang, J., Liu, X., Hofmann, S. G., Chen, J., Oh, K. Y., Bögels, S. M., Arman, S., Heinrichs, N., y Alden, L. E.. (2011). Perceived impact of socially anxious behaviors on individuals' lives in Western and East Asian countries. *Behavior Therapy*, 42(3), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.004>
- Sierra-Sánchez, V., Latorre-Coscolluela, C., Rodríguez-Martínez, A. y Vázquez-Toledo, S. (2021). Vínculos entre la timidez y las habilidades sociales: análisis de tendencias entre grupos de edad y sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 91-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31280>
- Splanger, T. y Gazelle, H. (2009). Anxious solitude, unsociability, and peer exclusion in middle childhood: A multitrait-multimethod matrix. *Social Development*, 18, 833-856. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00517.x>
- Su, P., Liu, Z., Guo, Q. y Fan, J. (2019). Shyness weakens the agreeableness-prosociality association via social self-efficacy: A

- moderated-mediation study of Chinese undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01084>
- Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S. y Schmidt, L. A. (2017). Shyness Trajectories across the First Four Decades Predict Mental Health Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1621-1633. <https://doi.org/10.1007 / s10802- 017-0265-x>
- Wadman, R., Durkin, K., y Ramsden, G. C. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938–952. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/069))
- Zhao, J., Kong, F., y Wang, Y. (2012). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 686-690. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.024>
- Zimbardo, P. G. (1982). Shyness and the stresses of the human connection. In L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp.466-481). Free Press
- Zimbardo, P. G. y Radl, S. (2001). *El niño tímido. Superar y prevenir la timidez desde la infancia*. Paidós

*“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para
cambiar el mundo”*

Nelson Mandela