

# CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E  
ABRINDO CAMINHOS

JORGE JOSÉ MARTINS RODRIGUES  
MARIA AMÉLIA MARQUES

(Organizadores)

VOL III



EDITORA  
ARTEMIS

2022

# CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E  
ABRINDO CAMINHOS

JORGE JOSÉ MARTINS RODRIGUES  
MARIA AMÉLIA MARQUES

(Organizadores)

VOL III



EDITORA  
ARTEMIS

2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Prof. Dr. Jorge José Martins Rodrigues Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Amélia Marques
<b>Imagem da Capa</b>	ciempies
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências socialmente aplicáveis [livro eletrônico] : integrando saberes e abrindo caminhos: vol. III / Organizadores Jorge José Martins Rodrigues, Maria Amélia Marques. – Curitiba, PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-58-3

DOI 10.37572/EdArt\_290522583

1. Ciências sociais aplicadas – Pesquisa – Brasil. I. Rodrigues, Jorge José Martins. II. Marques, Maria Amélia.

CDD 300

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## APRESENTAÇÃO

O livro que ora se encontra nas vossas mãos, no seu terceiro volume, é por tradição um livro de temática interdisciplinar e transdisciplinar no campo das ciências sociais aplicadas. É interdisciplinar porque cruza várias disciplinas do saber. A sua transdisciplinaridade fica a dever-se aos múltiplos campos do conhecimento abrangidos, com os trabalhos apresentados a inserirem-se em temáticas emergentes nos vários campos científicos.

A metodologia seguida na organização deste volume, podendo ser discutível, privilegiou os conteúdos dos artigos, o que originou o chapéu Educação-Organização-Informação, decomposto nos eixos temáticos: Educação e formação profissional, Organizações, trabalho e responsabilidade social, Informação, transparência e decisão. Na construção da estrutura de cada um destes eixos procurou-se seguir uma lógica em que cada artigo possa contribuir para uma melhor compreensão do artigo seguinte, gerando-se um fluxo de conhecimento acumulado que se pretende fluido e em espiral crescente.

Assim, o eixo Educação e formação profissional abarca um conjunto de dez artigos que se preocupam com a redução de desigualdades. Para tal advogam o recurso a metodologias de ensino e aprendizagem com recurso a mediadores que orientem metodologicamente estes processos, no sentido de implementar e respeitar valores éticos, de cidadania e direitos humanos. Pode também recorrer-se à formação contínua em contexto de trabalho, com recurso a comunidades virtuais de aprendizagem e orientação para determinadas áreas funcionais, recorrendo a processos educativos de formação e inovação educativa, através de metodologias de colaboração e cooperação. Tais processos não dispensam uma reflexão crítica do formando no processo de avaliação e consolidação dos conteúdos objeto de aprendizagem, como forma de o mesmo contribuir para um maior conhecimento a favor da comunidade.

O eixo Organizações, trabalho e responsabilidade social agrega um conjunto de nove artigos que se preocupam com o bem-estar da sociedade. Vivemos numa sociedade de organizações, em que a célula mais pequena e influente é a família. Esta socorre-se das suas redes de relações significativas – redes de negócios – para conseguir obter os seus objetivos através do trabalho em cooperação. Esta capacidade intrínseca da família constitui um ativo intangível potenciador de vantagem competitiva, a qual poderá ser preservada e ampliada através de ações de responsabilidade socialmente aceites. Esta praxis parece estar a modificar paulatinamente algumas organizações económicas e movimentos sociais, procurando a conciliação entre o trabalho e a família,

independentemente do setor económico, sociedade civil ou do estágio de vida em que o indivíduo se encontre, contribuindo para um envelhecimento saudável ativo.

Por sua vez, o eixo Informação, transparência e decisão é constituído por quatro artigos que demonstram preocupações com a qualidade da informação, seja ela voluntária ou obrigatória. Aquela deve ser transparente e tempestiva, e contribuir para um relato que siga padrões de referência socialmente aceites. Estas características são necessárias devido à transversalidade e utilidade da informação para a tomada de decisão, quer a nível público quer a nível privado.

Com a disponibilização deste livro e seus artigos esperamos que os mesmos gerem inquietude intelectual e curiosidade científica, procurando a satisfação de novas necessidades e descobertas, motor de todas as fontes de inovação.

Jorge Rodrigues, ISCAL/IPL, Portugal

Maria Amélia Marques, ESCE/IPS, Portugal

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO - ORGANIZAÇÕES - INFORMAÇÃO

#### EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### **CAPÍTULO 1.....1**

##### DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Maura Juçá Manoel

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225831](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225831)

#### **CAPÍTULO 2..... 15**

##### IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD

Alida Bella Vallejo-López

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225832](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225832)

#### **CAPÍTULO 3.....24**

##### PROYECTO WEB DIGITAL PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, BASADO EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE (CVA)

Moisés Ramón Villa Fajardo

Agustina Ortiz Soriano

Karla Fabiola Barajas Pérez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225833](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225833)

#### **CAPÍTULO 4.....32**

##### CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE LOS JÓVENES BACHILLERES DEL CANTÓN ESMERALDAS

Jenny Cristina Cervantes Intriago

Joyce Oriana Arboleda Orejuela

Verónica Elizabeth Aguilar Quiñónez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225834](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225834)

**CAPÍTULO 5.....42**

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BIOÉTICA NO ENSINO DAS COMUNIDADES ANGOLANAS

Benvinda Bibiana de Fátima Pembelindjele Caita

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225835](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225835)

**CAPÍTULO 6.....52**

IMPACTO DE LA RÚBRICA COMO GUÍA DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO DE DESARROLLO DE SOFTWARE

Jorge Ezequiel Moyano

Emilio Izarra

Matías Moncho

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225836](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225836)

**CAPÍTULO 7 .....67**

IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER DE MINDFULNESS PARA REDUCIR EL ESTRÉS EN ALUMNOS EN SU PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA PARA INGRESO AL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY EN TOLUCA

Carlos Fernando Leal Gómez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225837](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225837)

**CAPÍTULO 8..... 86**

DETECCIÓN DE ERRORES ORTOGRÁFICOS PARA LA VALIDACIÓN DE LA CALIDAD EN DATOS ABIERTOS GUBERNAMENTALES PARA LA MÉTRICA DEL FACTOR SYNTACTIC CORRECTNESS

Roxana Martínez

Christian Parkinson

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225838](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225838)

**CAPÍTULO 9.....97**

ÁREA DE FOMENTO Y PROMOCIÓN PARA LA COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS Y SERVICIOS EN EL OBSERVATORIO DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

Edwin Santiago Núñez Naranjo

Jesús Francisco González Alonso

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2905225839](https://doi.org/10.37572/EdArt_2905225839)

**CAPÍTULO 10..... 110**

RELIGIOUS EDUCATIONAL REFORMS AND THE SHAPING OF MOROCCAN IDENTITY: ISLAMIC EDUCATION TEXTBOOKS AS A CASE STUDY

Somaya Zine-Dine  
Moulay Sadik Maliki

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258310](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258310)

**ORGANIZAÇÕES, TRABALHO E RESPONSABILIDADE SOCIAL**

**CAPÍTULO 11.....126**

CARTOGRAFIA DA FAMÍLIA EMPRESÁRIA: PERCURSORES, CONCEITOS E EMERGÊNCIA DE MODELOS TEÓRICOS

Jorge José Martins Rodrigues  
Maria Amélia André Marques

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258311](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258311)

**CAPÍTULO 12..... 144**

SERÁ QUE A UNIÃO FAZ A FORÇA INDEPENDENTEMENTE DA DIMENSÃO DOS INTERVENIENTES? UM ESTUDO SOBRE AS RAZÕES DE INTEGRAÇÃO EM REDE DE MICRO E PEQUENAS EMPRESAS PORTUGUESAS

Lara Sofia Mendes Bacalhau  
Guilhermina Maria de Silva Freitas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258312](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258312)

**CAPÍTULO 13.....159**

PODERÁ A RBV CONSIDERAR OS RECURSOS TANGÍVEIS COMO ESTRATÉGICOS? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE RECURSOS VRIO – VISÃO HISTÓRICA

Lara Sofia Mendes Bacalhau  
Guilhermina Maria de Silva Freitas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258313](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258313)

**CAPÍTULO 14..... 174**

“CUSTOMER ORIENTATION AND MANAGEMENT CONTROL IN THE PUBLIC SECTOR: A GARBAGE CAN ANALYSIS”. *UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA*

Guilhermina Maria de Silva Freitas  
Lara Sofia Mendes Bacalhau

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258314](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258314)

**CAPÍTULO 15 ..... 184**

DISCURSOS PERCEPCIONES Y AGENDA DE REFORMA LABORAL-FLEXIBILIDAD ARGENTINOS. PROCESO INTERPRETATIVO Y CULTURA ORGANIZACIONAL 2018-2022

Liliana Edith Ferrari

Andrea Karina Batista Teliz

Esteban Córdoba

Lautaro Cirami

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258315](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258315)

**CAPÍTULO 16 ..... 196**

INCORPORAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA TOMADA DE DECISÃO ESTRATÉGICA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258316](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258316)

**CAPÍTULO 17 ..... 210**

A CONCILIAÇÃO ENTRE A VIDA PROFISSIONAL, FAMILIAR E PESSOAL NA COMUNICAÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL – UMA ANÁLISE DAS ORGANIZAÇÕES CERTIFICADAS COMO FAMILIARMENTE RESPONSÁVEIS

Elisabete Correia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258317](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258317)

**CAPÍTULO 18 ..... 229**

ASSOCIAÇÕES QUE PROMOVEM O ENVELHECIMENTO ATIVO; UMA FERRAMENTA NO FUTURO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Maria da Graça Moreira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258318](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258318)

**CAPÍTULO 19 ..... 237**

PROTEÇÃO À MULHER NO HORIZONTE DA PACIFICAÇÃO SOCIAL

Marzely Gorges Farias

Zelindro Ismael Farias

Cleia Demétrio Pereira

Martha Inés Moreno Mendel

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258319](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258319)

## INFORMAÇÃO, TRANSPARÊNCIA E DECISÃO

### **CAPÍTULO 20 .....251**

A ANÁLISE DISCRIMINANTE, O *GOING CONCERN* E O *SCORING* – UM *OVERVIEW*

Cândido Jorge Peres Moreira  
Mário Alexandre Guerreiro Antão  
Domingos Custódio Cristóvão  
Hélio Miguel Gomes Marques  
Pedro Miguel Baptista Pinheiro  
Catarina Carvalho Terrinca

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258320](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258320)

### **CAPÍTULO 21 .....263**

DETERMINANTES DA OPINIÃO MODIFICADA DA AUDITORIA NOS MUNICÍPIOS PORTUGUESES DE MÉDIA DIMENSÃO (2016-2018)

Paula Gomes dos Santos  
Carla Martinho  
Raquel Lopes

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258321](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258321)

### **CAPÍTULO 22 ..... 277**

ANÁLISIS DEL MERCADO DE CAPITALES DEL ECUADOR

Carolina Uzcátegui Sánchez  
Karen Michel Serrano Orellana

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258322](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258322)

### **CAPÍTULO 23 .....289**

CONTABILIDADE PÚBLICA E IPSAS EM PORTUGAL: O SISTEMA DE NORMALIZAÇÃO CONTABILÍSTICA PARA AS ADMINISTRAÇÕES PÚBLICAS

Maria da Conceição da Costa Marques

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29052258323](https://doi.org/10.37572/EdArt_29052258323)

### **SOBRE OS ORGANIZADORES .....307**

### **ÍNDICE REMISSIVO ..... 308**

# CAPÍTULO 7

## IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER DE MINDFULNESS PARA REDUCIR EL ESTRÉS EN ALUMNOS EN SU PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA PARA INGRESO AL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY EN TOLUCA

Data de aceite: 08/05/2022

**Carlos Fernando Leal Gómez**

Master's in Education and  
Cognitive Development  
Monterrey Institute of Technology and  
Higher Education  
Monterrey, N.L., México

mindfulness puede aumentar la tasa de aprobación de la prueba en algunos alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Mindfulness. Estrés. Rendimiento académico. Exámenes.

MINDFULNESS WORKSHOP  
IMPLEMENTATION FOR REDUCING  
STRESS IN STUDENTS WHO TAKE THE  
ACADEMIC APTITUDE TEST TO ENROLL  
IN THE MONTERREY INSTITUTE OF  
TECHNOLOGY AND HIGHER EDUCATION,  
TOLUCA CAMPUS

**RESUMEN:** El estrés es uno de los fenómenos fisiológicos más estudiados recientemente debido a las diversas repercusiones que puede tener en nuestra vida. Se ha encontrado que el estrés en jóvenes puede ser un factor importante en el rendimiento académico, así como en el desempeño al momento de resolver un examen. El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención, sus bases y resultados, realizada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en Toluca. La propuesta de intervención buscó dotar de herramientas de concentración a alumnos de ingreso a la institución, a través de la técnica de mindfulness, y con ello poder responder al cuestionamiento si aquellos alumnos que pudieran ser más conscientes de su estrés podrían aumentar su probabilidad de aprobar la prueba de admisión. Los resultados indicaron que efectivamente, el taller propuesto de

**ABSTRACT:** Stress is one of the most recently studied physiological phenomena due to the several repercussions it can have in our lives. It has been found that stress in young people could deeply affect in academic performance and during their tests. The objective of this paper is to present an intervention, carried out at Monterrey Institute of Technology and Higher Education, Toluca Campus. The intervention proposal sought to provide concentration tools to students entering the institution, through mindfulness techniques. The critical question was if, whether the students who were aware of their stress and had different techniques to cope it, could increase their probability of passing the admission test or not. The results indicated that indeed, the proposed mindfulness workshop can increase the rate of passing the test to be admitted to the institution, by helping students to be aware of their own stress and providing them tools to manage it.

**KEYWORDS:** Mindfulness. Stress. Academic performance. Tests.

## 1 INTRODUCCIÓN

La habilidad de pensamiento es la facultad de procesar información por medio de operaciones intelectuales (Heredia, 2013), la importancia de ésta radica en que habilita la construcción y organización del conocimiento y el razonamiento. Sin embargo, la habilidad del pensamiento, y por ende el razonamiento, puede verse afectada por diversos factores externos e internos. Como mencionaba Elder (2003), dependiendo de factores como el género, la edad, contexto socioeconómico y donde vivimos, nuestra respuesta ante diversas situaciones puede variar.

Uno de los factores que se han estudiado más recientemente que pueden afectar la operación del pensamiento es el estrés o ansiedad, sobre todo a la hora de responder exámenes o ser evaluados. Múltiples estudios, como el de la doctora Kar (2017) o el de Blashill (2016), evidencian que el estrés puede influir de manera negativa en el desempeño de un alumno.

Actualmente, los exámenes o evaluaciones tienen muchas interpretaciones y son usados para distintos fines, sin embargo, son entendidos de manera general como un método para medir el nivel de conocimientos o aprendizaje y su aplicación en alguna tarea o memento preciso (Doval, 2014). Dentro de los mismos, diferentes habilidades cognitivas como el razonamiento y la memoria deben ser utilizados para responder acertadamente. Sin embargo, y como se ha mencionado, el resultado de dichas pruebas o exámenes puede verse afectado por el estrés (Neidhardt citado en Pereira, 2009).

### 1.1 PRUEBAS DE ADMISIÓN

Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), basados en los resultados de la prueba PISA, México ocupa el lugar número 56 de 70 países en el área matemática (*Mathematics*) y 55 en el área verbal (*Reading*) (Gurría, 2015).

La Prueba de Aptitud Académica o PAA, es una prueba diseñada por la organización *College Board*, la cual tiene sus oficinas centrales en Estados Unidos y una oficina para América Latina y el Caribe situada en Puerto Rico. El *College Board* es una organización sin fines de lucro dedicada a desarrollar programas relacionados al acceso a la educación superior. Dentro de dichos programas, elaboran pruebas de evaluación como la PAA, la cual estandariza el nivel educativo básico para el rendimiento en un nivel universitario. La PAA evalúa el razonamiento lógico-matemático y verbal, y tiene un tiempo límite de 3 horas 40 minutos para ser resuelta.

Para el presente estudio, es importante indicar que la universidad donde se realizó la prueba utiliza la PAA como referente de probabilidad de éxito académico, y por ello, es el instrumento principal para decidir si un candidato es aceptado o no en la universidad. Sin embargo, como hemos mencionado, dicha prueba se centra en dos aspectos cognitivos (razonamiento lógico-matemático y verbal), mismos que son afectados directamente por el estrés, como veremos más adelante en el marco teórico.

Por lo anterior, el objetivo del proyecto fue implementar un programa donde los alumnos puedan aprender sobre el estrés y trabajar a través de técnicas de *mindfulness* su concentración, enfoque y afrontamiento en situaciones de estrés aplicándolo de forma directa en su proceso de admisión a la universidad.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 DEFINICIÓN DE ESTRÉS Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

El psicólogo Hans Selye generó la teoría moderna más importante del estrés fisiológico, basado en los trabajos de Claude Bernard y Walter Cannon, en la cual describía al estrés como una respuesta de huida o atención ante el peligro (Alonso, 2012; Lazarus 2009). Sin embargo, fue hasta la segunda guerra mundial que su estudio se volvió más profundo (Lazarus, 2009; VV.AA, 2010).

El estrés puede ser entendido o definido desde diversas ópticas como un proceso fisiológico, un fenómeno psicológico o como un conjunto de ambas. Uno de los psicólogos más renombrados y citados respecto al estrés es el psicólogo Richard Lazarus. Para él, el estrés es definido como una respuesta del sujeto o del cuerpo debido a la interacción con el medio ambiente (Lazarus, 2009). Para otros autores como Alonso García (2012), el estrés está más vinculado al esfuerzo que se genera para mantenerse en equilibrio (2012, p. 293). Thomas Holme y Richard Rache definen el estrés como un estímulo o acontecimiento vital que exige al individuo ajustarse a las situaciones para poder resolver problemáticas (En Alonso García, 2012).

Por otro lado, desde un punto de vista social, Kumaraswamy (2013) relaciona el estrés a un estado psicológico vinculado a la evaluación que realiza el individuo del posible éxito o fracaso en adaptarse a las demandas del entorno de la sociedad.

Para el presente trabajo, como se ha mencionado, entenderemos por estrés a la respuesta psicofisiológica del individuo ante una situación que percibe como peligrosa.

### 2.2 CARACTERÍSTICAS FISIOLÓGICAS DEL ESTRÉS

El estrés, como se ha mencionado, es una respuesta del ser humano y dicha respuesta tiene bases fisiológicas en las cuales están involucrados diversos órganos y

procesos del organismo humano. Para iniciar, cuando el cerebro detecta un estímulo ante el cual percibe un peligro (el cual no necesariamente es físico) manda una señal a través del hipotálamo hacia la glándula pituitaria para liberar adrenocorticotropina y estimular las glándulas adrenales, las cuales descargan en la sangre hormonas corticoesteroides de la corteza suprarrenal. A su vez, se libera también la hormona adrenalina y noradrenalina de la médula suprarrenal. Esto, genera que el cuerpo esté alerta, aumenta el flujo sanguíneo, la tensión y nivel muscular, preparándonos para asimilar situaciones de riesgo, tensión o defensa (Stein, 2016; Corbett, 2011; Tang, 2015; Lazarus 2009; VV.AA, 2010).

El proceso anteriormente descrito, es un proceso normal y que hasta cierto punto ha hecho que los seres humanos nos mantengamos con vida, logremos nuestras metas y estemos alerta ante el peligro (Lazarus 2009; VV.AA, 2010; Alonso, 2012). Sin embargo, cuando este proceso de secreción de hormonas y sistema de alerta se vuelve crónico, a causa de un estrés constante, el exceso de cortisol puede ocasionar obesidad, fragilidad capilar, acné y fallas en el sistema inmunológico (Corbett, 2011).

De igual forma, se ha encontrado es diversos estudios que el constante estado de estrés puede ocasionar problemas de memoria, atención y aprendizaje (Stein, 2016; Yusoff, 2011; Tang, 2015; VV.AA, 2010). Según la ley Yerker-Dodson, los individuos bajo un nivel medio de estrés son quienes más aprenden, a diferencia de aquellos quienes están por debajo o por encima del nivel promedio (Stein, 2016; Kumaraswamy, 2013). En esta misma línea, se ha encontrado que el estrés puede estar relacionado con depresión, ansiedad, daños en el sistema inmunológico, pensamientos suicidas, pérdida de autoestima y dificultades sexuales (Kumaraswamy, 2013; Corbett, 2011).

Este estado constante de alerta o de estrés, puede ser ocasionado por múltiples factores. En el caso de alumnos adolescentes, estudios como el de Yusoff (2011), Bedoya-Lau (2014) y López (2018) han arrojado como principales factores de estrés escolar en alumnos: la situación familiar, la presión social, no alcanzar el éxito profesional, pobreza, cambios en el ambiente o nivel escolar y la evaluación/exámenes.

### 2.3 ESTRÉS Y MEDIOS DE AFRONTAMIENTO

Actualmente derivado los altos niveles de estrés y su creciente problemática en el ámbito de salud pública, se han desarrollado múltiples estudios de diversos talleres, intervenciones y modelos de políticas en colegios y organizaciones para ayudar a los alumnos a enfrentar (o saber enfrentar) el estrés (Maynard, 2017; Kumaraswamy, 2013; Zenner, 2014). Cohen y Lazarus (En AA.VV. 2010) definen como medios de afrontamiento a aquellas acciones realizadas por el sujeto encaminadas a aceptar, sobrellevar o

responder efectivamente a los cambios y amenazas tanto internos como externos y así mantener un estado de equilibrio y seguridad.

Para el diseño de dichos programas, se ha intentado identificar cuáles son las prácticas más recurrentes en los alumnos para sobrellevar el estrés. Por ejemplo, Yusoff (2011) argumenta que dentro de las prácticas positivas se encuentran: la religión, las reinterpretaciones positivas, el humor y actitud positiva, la autogestión del tiempo y las estrategias de planificación, prácticas que coinciden con el estudio llevado a cabo por Bedoya-Lau (2014). Para los alumnos que se encuentran en la etapa de transición a la universidad, cuestiones como la elección de carrera, las pruebas de ingreso a la universidad e incertidumbre sobre el futuro son predictores de depresión y ansiedad (Pereira, 2009; Kumaraswamy, 2013).

Alonso García (2012) menciona que dentro los medios de afrontamiento podemos encontrar los relacionados a las actividades físicas (relajación, ejercicio y dieta) y las relacionadas a las actividades mentales (meditación, análisis y razonamiento de las situaciones y la comunicación con otros), respecto a estos último, Pereira (2009) coincide en que existe una aceptación general de diversos autores respecto al uso de la meditación o técnicas de relajación como medio de afrontamiento al estrés.

Dentro de los medios de afrontamiento relacionados a actividades mentales podemos mencionar la conciencia plena o “*Mindfulness*” la cual se describe en el siguiente subapartado.

## 2.4 ESTRÉS Y CONCIENCIA PLENA

El budismo es una corriente filosófica fundada por Siddartha Gautama hace más de 3000 años. El budismo tiene como base de su ideología el sufrimiento (entendido como cualquier causa de malestar o desequilibrio). Dentro del budismo, encontramos el concepto de “correcta atención” o la atención plena (Keown, 2007). Dentro de las bases de la meditación, se encuentra la práctica o enteramiento de la concentración y la autorregulación (Tang, 2015; Stein, 2016).

La atención plena o *mindfulness* se ha convertido hoy en día en una práctica muy recurrida no sólo por practicantes budistas. La atención plena es entendida como la práctica en la cual nos enfocamos sin juicios en el momento presente y desarrollamos la habilidad de contemplar nuestras acciones y las situaciones que nos rodean (Semple, 2017; López-González, 2018).

Recientemente, dentro de los programas de intervención que se han desarrollado para ayudar a los alumnos en el manejo del estrés, se han integrado conceptos

relacionados la atención plena. Incluso, podemos encontrar múltiples programas basados en esta práctica y son conocidos como *Mindfulness Based Intervention* (intervenciones basadas en la conciencia plena), algunos muy famosos como REMIND, *Stress Reduction and Mindfulness Curriculum* (SRMC) o el *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) (Semple, 2017; López-González, 2018; Stain, 2016).

Los programas de intervención basados en la conciencia plena (MBI) tienen como objetivo general ayudar a los participantes a desarrollar habilidades de concentración, así como de aceptar los hechos tal y como son, libre de juicios, habilitando un pensamiento libre de estrés (Corbett, 2011; Maynard, 2017; Semple, 2017; Wimmer, 2018, Stein, 2016).

Algunos estudios han encontrado que la práctica de la meditación en atención plena está relacionada a alteraciones en el hipocampo (relacionado a la memoria), materia gris y blanca y engrosamiento del córtex. Además, se ha encontrado que la práctica de la atención plena lleva a una disminución de la activación de la amígdala que está relacionada con las respuestas a estímulos emocionales (Tang, 2015; Semple, 2017).

### 3 PROCEDIMIENTO

#### 3.1 METAS E INDICADORES DE LOGRO

Se consideran como variables dependientes para nuestro estudio: el resultado de la prueba PAA antes y después de haber tomado el taller de mindfulness y los resultados sobre el estrés percibido de los alumnos antes y después del taller. Para el primero de los anteriores, se propone el indicador de tasa de mejora en los resultados. La anterior relación se obtiene dividiendo el resultado del estado inicial (antes de presentar la prueba) contra los resultados de la prueba y restando una unidad.

De igual forma, para medir el efecto general, se propone medir la tasa de aprobación del examen. Lo anterior se busca medir analizando la cantidad de alumnos que logran aprobar su examen sobre la cantidad total de alumnos que aplicaron.

Por último, con la finalidad de ayudar a responder uno de los cuestionamientos iniciales respecto a la posible incidencia del estrés en los resultados, se propone encontrar la posible relación entre los resultados del examen y el estrés de los alumnos a través del análisis estadístico.

#### 3.2 PROCEDIMIENTO

El estudio estuvo constituido por 3 fases principales: la fase previa, la fase de intervención y la fase de evaluación final. En la fase previa, la cual se realizó durante

la primera semana de intervención y antes de iniciar el taller presencial, el grupo de alumnos realizó un examen diagnóstico en línea que simula la prueba real (Prueba T), con ello pudimos obtener sus puntajes *ad prius*. También durante esta etapa, todos los alumnos respondieron la Escala de Estrés Percibido de Remor en su versión en español y el Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes de la Universidad de Navarra, a través de un formulario electrónico. Los resultados de las pruebas virtuales fueron comparados contra los resultados del simulador de la PAA, con la finalidad de identificar la relación entre aquellos con resultado aprobatorio contra aquellos que no obtengan un puntaje aprobatorio y sus puntajes de estrés.

Para la segunda fase, los alumnos tomaron el taller compuesto por 6 módulos de 50 minutos cada uno, distribuidos a lo largo de 3 semanas. Los datos de los alumnos fueron comparados de su estado inicial contra su estado posterior al taller, tanto de los instrumentos de estrés como resultados en las pruebas de razonamiento.

Finalmente, los alumnos presentaron la PAA real y sus resultados fueron comparados en 3 vías: la tasa de mejora en los resultados de las pruebas de razonamiento, la tasa de mejora entre los resultados de las pruebas de estrés y la relación entre las ambas tasas por cada estudiante.

## 4 RESULTADOS

El taller se desarrolló con dos grupos de 7 y 8 alumnos respectivamente. Previo al inicio de las 3 semanas, los alumnos contestaron la Escala de Estrés Percibido de Remor y el Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes de la universidad de Navarra, así como realizaron la evaluación previa "Prueba T". Lo anterior se realizó con la finalidad de tener el panorama inicial sobre la situación de los alumnos en las variables a analizar. De igual forma, fueron entregadas cartas de autorización y conocimiento a los tutores de los alumnos y fueron explicados las intenciones y usos de la información del proyecto.

Durante las semanas de la intervención, las sesiones fueron registradas de forma semanal a través de una bitácora de seguimiento. Finalmente, los alumnos realizaron de nueva cuenta las pruebas de estrés y presentaron su Prueba de Aptitud Académica.

Una vez finalizados ambos talleres, los resultados fueron comparados y analizados.

Los datos personales de los participantes como nombres, origen, edad o sexo no son mencionados dentro de las tablas de resultados y análisis respectivos, con la finalidad de proteger su privacidad y estar acorde a la ley de protección de datos personales.

## 4.1 ANÁLISIS DE DATOS

Para análisis de la información, se realizaron 3 diferentes pruebas a los datos que arrojaron los instrumentos y pruebas aplicados. En primera instancia, se compararon de forma simple los datos contrastando la situación inicial contra la situación final en cada prueba. Posteriormente los datos fueron sometidos a través del software “Minitab” para probar el grado de confianza de cada variable respecto a su cambio (Díaz, 2009). Para aquellas variables que representaran un valor de cambio significativo, se realizó una última prueba de correlación para saber si existía o no relación entre ellas.

Ya que dentro del grupo hubo 2 alumnos quienes no mejoraron en su puntaje de PAA, en el presente trabajo se presenta el análisis de los datos de cambio significativo, así como de correlación tanto tomando en cuenta a los dos alumnos que se mencionan, así como descartando a dichos alumnos con la finalidad de minimizar la variación y con ello el riesgo experimental (Díaz, 2009).

## 4.2 PRIMER ANÁLISIS

El primer análisis realizado es una comparación simple de resultados. La primera comparación realizada es entre los resultados de la prueba de simulación y los resultados de la prueba real PAA. Es importante saber que, durante el ciclo escolar para el cual se realizó el estudio, para un alumno que busca ingreso al nivel superior el puntaje aprobatorio es de 1170, mientras que para un alumno que busca acceso a bachillerato es de 950 puntos. Dentro de los participantes estuvieron 7 participantes de acceso a bachillerato y 8 de acceso a nivel superior.

Tabla 1. Resultados obtenidos de la “Prueba T” y de la Prueba de Aptitud Académica de los participantes de los talleres. Información proporcionada por la institución al realizar la evaluación de los alumnos.

Participantes	Participante	Prueba T	PAA
Alumnos de acceso a nivel bachillerato	1	1,006.00	940.00
	2	940.00	920.00
	3	1,103.00	1,120.00
	4	1,180.00	1,220.00
	5	845.00	970.00
	6	1,064.00	1,200.00
	7	762.00	1,070.00

Participantes	Participante	Prueba T	PAA
Alumnos de acceso nivel superior	8	1,074.00	1,180.00
	9	1,323.00	1,430.00
	10	1,147.00	1,300.00
	11	1,147.00	1,300.00
	12	1,315.00	1,470.00
	13	1,220.00	1,480.00
	14	1,083.00	1,350.00
	15	1,084.00	1,420.00

Como podemos observar en la tabla 1, en 13 de 15 participantes hay un notorio incremento en el puntaje obtenido en las pruebas, viendo un impacto positivo en los alumnos que tomaron el taller de intervención respecto a los puntajes en la prueba. Remitiéndonos a los objetivos del proyecto, la tasa de aprobación sería de un 86% respecto a un 60% del que se tenía como objetivo, por lo que en primera instancia se puede afirmar que hay un resultado positivo. Lo anterior da un valor importante a la propuesta de intervención, ya que pueden notarse en estos casos particulares beneficios para los alumnos y la institución.

Con relación a las pruebas relacionadas al estrés, como se observa en las tablas 6 y 7, se aprecia una disminución en la mayoría de las variables del Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes de la universidad de Navarra, así como en los resultados de la Escala de Estrés Percibido de Remor.

Tabla 2. Resultados obtenida de del Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes de la universidad de Navarra antes y después de la intervención. Información obtenida de los resultados del estudio.

Participante	Manifestaciones Cognitivas inicialmente.	Manifestaciones Cognitivas al final de la intervención.	Diferencia en los puntajes de manifestación cognitivas.
1	2.6	1.6	1
2	3.4	1.2	2.2
3	4	3	1
4	4.6	3.8	0.8
5	5	3.8	1.2
6	1.4	1.6	-0.2
7	4.4	3	1.4
8	2.6	1.6	1
9	1	2.2	-1.2
10	3.4	1.2	2.2
11	1.6	1.4	0.2
12	1	1.6	-0.6

13	2.2	1.8	0.4
14	2.8	2.8	0
15	2.8	1.2	1.6
<b>Promedio</b>	<b>2.853</b>	<b>2.120</b>	<b>0.733</b>
<b>Participante</b>	<b>Manifestaciones fisiológicas inicialmente.</b>	<b>Manifestaciones fisiológicas al final de la intervención.</b>	<b>Diferencia en los puntajes manifestaciones fisiológicas.</b>
1	1.00	1.17	1.1
2	1.83	1.33	2.9
3	4.17	3.33	-0.1
4	1.67	1.67	1.3
5	4.17	2.00	1.5
6	1.00	1.00	1.0
7	2.83	1.83	-0.1
8	1.50	1.17	0.3
9	1.00	2.33	-1.3
10	2.67	1.33	-0.1
11	1.00	1.00	0.5
12	1.17	1.67	0.3
13	2.67	1.67	-0.7
14	1.83	1.33	1.7
15	2.83	1.00	2.3
<b>Promedio</b>	<b>2.089</b>	<b>1.589</b>	<b>0.711</b>
<b>Participante</b>	<b>Manifestaciones Motoras inicialmente.</b>	<b>Manifestaciones Motoras al final de la intervención.</b>	<b>Diferencia en los puntajes de manifestaciones motoras.</b>
1	2.25	1.25	-0.25
2	4.25	1	2.00
3	3.25	3.5	1.50
4	3	1.25	-0.25
5	3.5	2.25	2.75
6	2	1.75	-0.75
7	1.75	1.5	1.50
8	1.5	1.25	0.75
9	1	2.25	-1.25
10	1.25	1.75	-0.75
11	1.5	1.5	-0.50
12	2	2.25	-0.25
13	1	1.5	3.50
14	3	1.5	3.50
15	3.25	1.25	1.75
<b>Promedio</b>	<b>2.300</b>	<b>1.717</b>	<b>0.883</b>

Dichas diferencias se obtienen al comparar el estado inicial del final. Para efecto de ambas pruebas de estrés, el resultado esperado es una disminución. Para la tabla 2, la disminución va relacionada a los síntomas fisiológicos, cognitivas y motoras. En el caso de la tabla 3, la disminución se encuentra en el estado de conciencia o percepción sobre el estrés, en otras palabras, qué tan “estresado” se considera el alumno en los supuestos marcados en los reactivos de la prueba.

Tabla 3. Resultados obtenidos de la Escala de Estrés Percibido de Remor antes y después de la intervención. Información obtenida de los resultados del estudio.

Participante	Porcentaje percibido inicial.	Porcentaje Percibido posterior a la intervención.	Disminución en el porcentaje de estrés
1	45%	25%	20%
2	77%	20%	57%
3	50%	45%	5%
4	70%	57%	13%
5	59%	48%	11%
6	43%	30%	13%
7	48%	45%	4%
8	34%	27%	7%
9	54%	32%	21%
10	50%	20%	30%
11	46%	23%	23%
12	52%	38%	14%
13	36%	20%	16%
14	38%	25%	13%
15	39%	41%	-2%
Promedio	49%	33%	16%

Los resultados anteriores podrían presuponer que existe una diferencia importante en las variables relacionadas al estrés, ya que es observable una disminución entre todos los puntajes de los estados iniciales y aquellos en el estado final. Ahora bien, como menciona Jiménez (2012), dentro de los análisis estadísticos es importante determinar los intervalos de confianza, o sea, medidas de precisión que ayudan a tener un grado de certeza mayor respecto a qué tan significativos son los cambios en una muestra.

Durante la investigación, fue importante establecer un método para obtener una fiabilidad en que los cambios de los valores son significativos y por ellos pueden ser usados o no para obtener una conclusión. De igual forma, como menciona Díaz (2019) no para todas las variables se puede suponer que el cambio aritmético sea relevante o

valioso (Díaz, 2009). Por ello y con la finalidad de obtener aquellos cambios y variables que sí puedan ser significativos y útiles en el análisis (Villalpando, 2001), se establecen un segundo y tercer análisis estadístico de la información, los cuales son realizados a través de un software estadístico llamado “*Minitab*”.

En el segundo análisis los resultados de las diferencias en los datos son sometidos a un estudio de confianza, para determinar si los cambios son significativos o no. Una vez determinadas las variables significativas que presentan un grado de confianza, son analizadas en un tercer paso para encontrar posibles correlaciones.

#### 4.3 SEGUNDO ANÁLISIS

Como mencionan Fernández y Pértega (2001), las diferencias entre datos pueden no ser siempre fiables. Las diferencias pueden ser medidas con la finalidad de conocer que tan significativas pueden ser estadísticamente, en función de un grado de confianza establecido (Díaz, 2009). Para el análisis del impacto de la propuesta de intervención, las diferencias fueron sometidas a evaluación en un método de *T-test* de dos muestras. El valor de confianza establecido para el análisis fue de un 95%, esto es, que en el 95% de los casos el comportamiento de las variables pudiera ser el mismo (Hernández-Sampieri, 2006).

Como se mencionó anteriormente, para el estudio de los datos se realizaron pruebas tomando en cuenta los dos alumnos quienes presentaron una disminución en su puntuación en los exámenes (Participantes 1 y 2) y un análisis excluyendo a éstos y corriendo el programa sólo con quienes mostraron un incremento en sus puntajes. Las pruebas realizadas fueron un *T-test* de dos variables, donde ambas muestras eran el estado inicial y el estado final de cada variable y donde se pretendía encontrar aquellas variables que presentaran una diferencia significativa, estadísticamente hablando, para el estudio. Posteriormente, se computó en una gráfica de dispersión con línea de regresión las variables con una diferencia significativa, a fin de encontrar la existencia de una relación.

Se encontró una diferencia significativa para los cambios en los resultados de Prueba “T” vs. resultados de PAA (Ver figura 1) y el porcentaje inicial de estrés percibido vs. estado final de estrés percibido (ver figura 2).

Para el investigador, resulta un hallazgo importante ya que puede ser un indicador de que, aquellos alumnos que son capaces de estar más conscientes de sus cambios de estrés y autorregularse en el momento, pueden presentar mejoras al responder la PAA u otras pruebas. Lo anterior concordaría con lo encontrado por Hansen (2016), Ke (2015) y Semple (2017).

Figura 1. Resultados del análisis de significación T-test de dos variables, entre la “Prueba T” y la PAA. Información y tablas obtenidas del software de análisis *Minitab*.

Método
$\mu_1$ : media Planea T
$\mu_2$ : media PAA
Diferencia: $\mu_1 - \mu_2$

Estimación de la diferencia	
Diferencia	95% CI para la diferencia
-138.5	(-268.7, -8.2)

Descriptiva estadística				
Muestra	N	Media	StDev	MediaSE

Planea T	15	1086	155	40
PAA	15	1225	191	49

Test		
Hipótesis nula	$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$	
Hipótesis alternativa	$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$	
T-Value	DF	P-Value
-2.18	26	0.038

Figura 2. Resultados del análisis de significación T-test de dos variables, entre el estrés percibido en la etapa inicial y el estrés percibido en la etapa final. Información obtenida del software de análisis *Minitab*.

Método
$\mu_1$ : media Porcentaje percibido 1
$\mu_2$ : media Porcentaje Percibido 2
Difference: $\mu_1 - \mu_2$

Estimación de la diferencia	
Diferencia	95% CI para la diferencia
0.1633	(0.0738, 0.2528)

Descriptiva estadística				
Muestra	N	Media	StDev	MediaSE

Porcentaje percibido 1	15	0.494	0.121	0.031
Porcentaje Percibido 2	15	0.331	0.118	0.031

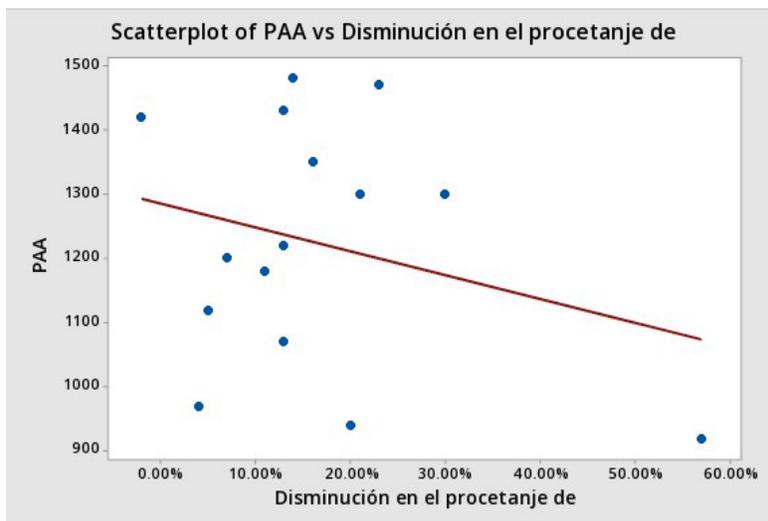
Test		
Hipótesis nula	$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$	
Hipótesis alternativa	$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$	
T-Value	DF	P-Value
3.74	27	0.001

Lo anterior puede suponer que, a pesar de que los síntomas del estrés en los alumnos no hayan tenido un cambio importante en términos estadísticos, el hecho de que perciban menos estrés en ellos puede llegar a impactar en su desempeño en la prueba, tal y como lo mencionan Pereira (2009) Shoshami (2014) y Wimmer (2018).

Por otro lado, puede indicar que los efectos del taller benefician a los alumnos en la medida que éstos son más conscientes de su estado de estrés, así como de su falta de consciencia en el momento presente, lo cual les permitiría modificar su comportamiento y concentración a la hora de estudiar o presentar la prueba. (Wimmer, 2010; Stein; 2016;

Maynard, 2017; Semple, 2017). Sin embargo, vale la pena mencionar que en la gráfica de dispersión entre los resultados de la PAA contra el porcentaje de disminución del estrés percibido (figura 3) se puede apreciar que aquellos alumnos que tuvieron una menor diferencia en el estrés percibido fueron también quienes presentaron los puntajes más altos en la PAA.

Figura 3. Resultados del análisis de la gráfica de dispersión entre los resultados de la PAA contra el porcentaje de disminución del estrés percibido. Información obtenida de los resultados del estudio.



Ello podría significar que los alumnos quienes ya contaban con mejores medios de afrontamiento al estrés o quienes tenían en mayor medida un grado de conciencia, son quienes pueden tener un mejor rendimiento durante el examen, lo que concuerda con lo mencionado por Yusoff (2011), Bedoya-Lau (2014) y López (2018) respecto a los medios de afrontamiento y con las conclusiones obtenidas por Maynard (2017) de su análisis de diferentes pruebas realizadas en intervenciones.

#### 4.4 TERCER ANÁLISIS

Finalmente, se realizaron las mismas pruebas que en el análisis anterior, eliminando de la muestra los dos alumnos que tuvieron un cambio negativo en los resultados de la prueba. Lo anterior, como se ha mencionado, debido a que podría llegar a alterar los resultados, según se recomienda para análisis estadísticos por Díaz (2009), Jiménez (2012) y Hernández-Sampieri (2017).

Al correr el sistema se encontró que los datos cambiaron muy poco, siendo así que para las variables de los síntomas del estrés nuevamente no hubo una diferencia

significativa, deixando ésta sólo para las variables de diferencias en puntajes y diferencias en estrés percibido, al igual que en el primer análisis.

Figura 4. Resultados del análisis de significación T-test de dos variables, entre el estrés percibido en la etapa inicial y el estrés percibido en la etapa final, discriminando a los alumnos que no presentaron mejora en el puntaje. Información obtenida de los resultados del estudio.

<b>Método</b>					<b>Estimación de la diferencia</b>		
$\mu_1$ : media Porcentaje percibido 1					Diferencia	95% CI para la diferencia	
$\mu_2$ : mean of Porcentaje Percibido 2							
Diferencia: $\mu_1 - \mu_2$					0.1292	(0.0400, 0.2185)	

<b>Descriptiva estadística</b>					<b>Test</b>		
Muestra	N	Media	StDev	MediaSE	Hipótesis nula	$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$	
					Hipótesis alternativa	$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$	
Porcentaje percibido 1	13	0.476	0.101	0.028	T-Value	DF	P-Value
Porcentaje Percibido 2	13	0.347	0.119	0.033	3	23	0.006

Figura 5. Resultados del análisis de significación T-test de dos variables, entre la "Prueba T" y la PAA, discriminando a los alumnos que no presentaron mejora en el puntaje. Información obtenida de los resultados del estudio.

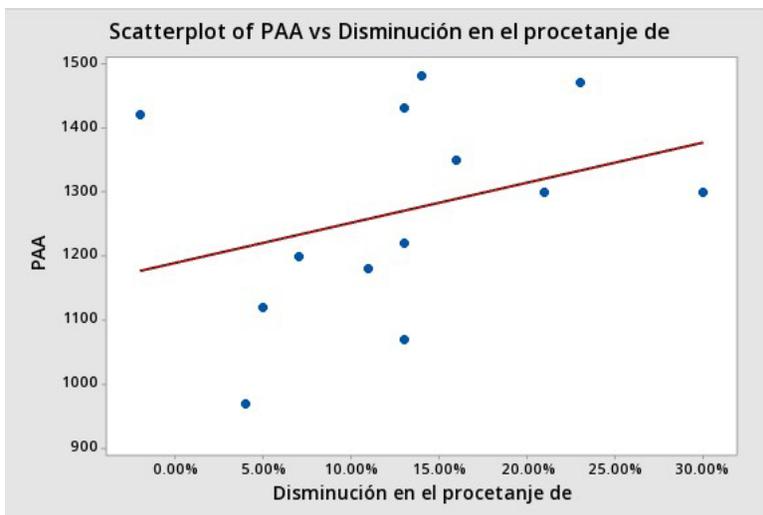
<b>Método</b>					<b>Estimación de la diferencia</b>		
$\mu_1$ : media Planea T					Diferencia	95% CI para la diferencia	
$\mu_2$ : media PAA							
Diferencia: $\mu_1 - \mu_2$					-166.4	(-295.9, -36.9)	

<b>Descriptive Statistics</b>					<b>Test</b>		
Muestra	N	Media	StDev	MediaSE	Hipótesis nula	$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$	
					Hipótesis alternativa	$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$	
Planea T	13	1104	159	44	T-Value	DF	P-Value
PAA	13	1270	160	44	-2.66	23	0.014

Sin embargo, al correr la gráfica de dispersión con regresión lineal para conocer la relación entre la disminución del porcentaje del estrés percibido con las mejoras en los puntajes de la PAA, se observa que aquellos alumnos que tuvieron los saltos más grandes en la reducción del estrés percibido son también quienes lograron mejorar más en sus puntajes de la PAA.

Figura 6. Resultados del análisis de la gráfica de dispersión entre los resultados de la PAA contra el porcentaje de disminución del estrés percibido, discriminando a los alumnos que no presentaron mejora en el puntaje. Información obtenida de los resultados del estudio.



Lo anterior indica que existe una diferencia en la correlación cuando se excluyen a los alumnos que tuvieron disminución en sus puntajes. También se encuentra que existe una ligera correlación en la reducción del estrés percibido con el aumento en el desempeño en la prueba, ya que en las pruebas de correlación el valor del coeficiente indica que hay una relación moderadamente positiva de  $r = .33$ , lo cual podría suponer que en los casos estudiados, si la percepción de la disminución del estrés mejora, hay un incremento en el puntaje obtenido, lo que concuerda con lo dicho por autores como Shoshani (2014), Hansen (2016) o Semple (2017).

## 5 CONCLUSIONES

Derivado del análisis de la información obtenida a través de la prueba T y los resultados finales de la PAA, así como de las pruebas de estrés percibido (Remor, 2011) y prueba de síntomas del estrés ante los exámenes, se obtuvo que: el 86% de los alumnos que tomaron el taller logró el puntaje de admisión contra una tasa del 66% de aprobación que era la media al momento de iniciar el taller, existió una correlación entre el aumento en

el puntaje de las pruebas y la disminución en la percepción del estrés, aquellos alumnos que tuvieron una menor diferencia en el estrés percibido y que tenían promedios escolares más altos fueron también quienes presentaron los puntajes más altos en la PAA. Por lo anterior, se concluye que:

El taller de intervención puede ser una herramienta útil para la institución al momento de preparar a los alumnos para su prueba de admisión, por el aumento obtenido en la tasa de aprobación.

El taller puede variar en efecto según las características particulares del alumno.

Aquellos alumnos que tuvieron los saltos más grandes en la reducción del estrés percibido son también quienes lograron mejorar más en sus puntajes de la PAA contra sus resultados iniciales, lo cual supone que su estado de conciencia sobre su estrés puede beneficiar sus resultados, lo que coincide con los estudios mencionados al principio de este documento y con los datos obtenidos a través del análisis de correlación, el cual arrojó una correlación positiva de  $r = .33$ .

Aquellos alumnos con habilidades de afrontamiento del estrés previo y con nivel de aprovechamiento académico más alto, fueron también quienes presentaron los puntajes más altos, por lo que en futuras ocasiones no se recomienda para este tipo de alumno y sólo para quienes necesiten desarrollar más su percepción del estrés, lo cual se presenta acorde a la bibliografía consultada (Bedoya-Lau, 2014; Hansen, 2016; Maynard, 2017; Núñez Pérez, 1998; Yusoff, 2011).

## REFERENCIAS

Alonso García, J.I. (2012). Motivación y emoción. En *Psicología*. Ciudad de México, México. Editorial McGrawHill. Pg. 293.

Bedoya-Lau, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972014000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972014000400009&script=sci_arttext)

Blashill, M. M. (2016). Academic stress and working memory in elementary school students (Disertación doctoral). De la base de datos de disertaciones doctorales de la Universidad del Norte de Colorado. N. 370.

Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes. Recuperado de: [https://www.unavarra.es/digitalAssets/112/112234\\_100000Cuestionario\\_ansiedad.pdf](https://www.unavarra.es/digitalAssets/112/112234_100000Cuestionario_ansiedad.pdf)

Corbett, M. L. (2011). *The effect of a mindfulness meditation intervention on attention, affect, anxiety, mindfulness, and salivary cortisol in school aged children* (Disertación doctoral). Florida Atlantic University.

Díaz, Abel. *Diseño estadístico de experimentos 2a Ed.* Universidad de Antioquia, 2009.

Doval, H. O. (2014). El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa1. En *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 553-562). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Edel Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1(2) Pg. 1-15.

Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer, Boston.

Hansen, T. (2016). *Evaluation of successful practices that lead to resiliency, grit, and growth mindsets among at-risk students* (Disertación doctoral). Northwest Nazarene University.

Heredia, Y. E., Aradillas, A. L. S. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Nuevo León, México. Editorial Digital de Tecnológico de Monterrey.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Analisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Planea: resultados nacionales 2017*. Ciudad de México, México.

Jiménez, J. (2012). Métodos estadísticos. Obtenido de <http://www.sefh.es/bibliotecavirtual/erroresmedicacion/010.pdf>.

Kar, S. (2017). *Academic stress as a determinant of academic achievement*. Nurture, 11(1), 1-5. Tomado de <http://0-search.proquest.com/millennium.itesm.mx/docview/2047349668?accountid=11643>

Ke, S., Lai, J., Sun, T., Yang, M. M., Wang, J. C. C., & Austin, J. (2015). Healthy young minds: The effects of a 1-hour classroom workshop on mental illness stigma in high school students. *Community mental health journal*, 51(3), 329-337. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25017811>

Keon, D. (2007). Una brevísimas introducción al budismo. Ciudad de México. Editorial Océano.

Kompridis, N. (2000). *So we need something else for reason to mean*. International journal of philosophical studies, 8(3), pg. 271-295.

Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students-a brief review. *International review of social sciences and humanities*, 5(1), 135-143.

Lazarus, R. S. (2009). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Retrieved from <https://0-ebookcentral-proquest-com.millennium.itesm.mx>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). The stress concept in the Life Sciences. En *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company. (pg. 1 -21). New York, New York.

López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education & Psychology*, 11(1). Recuperado de [http://www.programatreva.com/app/download/9243278/COMPETENCIAS+DE+RELAJACIÓN-MINDFULNESS\\_2018.pdf](http://www.programatreva.com/app/download/9243278/COMPETENCIAS+DE+RELAJACIÓN-MINDFULNESS_2018.pdf)

López, J. A. C., & Hernández, C. E. M. (2018). El estrés académico y su efecto en el desempeño escolar en estudiantes de Nivel Medio Superior. *JÓVENES EN LA CIENCIA*, 4(1), 2073-2077. Recuperado de <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2934>

Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Improving Cognition, Academic Achievement, Behavior, and Socioemotional Functioning of Primary and Secondary School Students. *Campbell Systematic Reviews* 2017: 5. *Campbell Collaboration*.

Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumarieg.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Pereira, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 171-190.

Pita Fernández, S., & Pértega Díaz, S. (2000). Significancia estadística y relevancia clínica. *Cad Aten Primaria*, 8, 191-195.

Remor E. & Carroble JA. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3), 195-201.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Estadística del sistema educativo mexicano ciclo escolar 2016 – 2017*. Ciudad de México, México.

Semple, R. J., Drouman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21981>

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-013-9476-1>

Stein, S. D. (2016). *Impact of a 3-minute mindfulness-based exercise on anxiety and academic performance* (Disertación doctoral). Union Institute and University. <http://search.proquest.com/openview/97076a6c1a8c20b9c767ddc549a7a2aa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213.

Villalpando, J. A. G., Morales, A. C., Guzmán, M. E. R., Sánchez, G. R., & Saavedra, M. U. L. (2001). Comparación de los procedimientos de Tukey, Duncan, Dunnett, HSU y Bechhofer para selección de medias. *Agrociencia*, 35(1), 79-86.

Wimmer, L., von Stockhausen, L., & Bellingrath, S. (2018). Effects of mindfulness training on regulatory and academic abilities in preadolescents: Results from a pilot study. *Open Psychology*, 1(1), 69-93. Recuperado de <https://www.degruyter.com/view/j/psych.2018.1.issue-1/psych-2018-0006/psych-2018-0006.xml>

Yusoff, M. S. B., Hamid, A. H. A., Rosli, N. R., Zakaria, N. A., Rameli, N. A., Rahman, N. S. A., & Rahman, A. A. (2011). Prevalence of stress, stressors and coping strategies among secondary school students in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia. *Int J Stud Res*, 1(1), 23e28. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Muhamad\\_Saiful\\_Bahri\\_Yusoff/publication/50418156\\_Prevalence\\_of\\_stress\\_stressors\\_and\\_coping\\_strategies\\_among\\_secondary\\_school\\_students\\_in\\_Kota\\_Bharu\\_Kelantan\\_Malaysia/links/0fe0a89ecd97cc23bcebfbfc1/Prevalence-of-stress-stressors-and-coping-strategies-among-secondary-school-students-in-Kota-Bharu-Kelantan-Malaysia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muhamad_Saiful_Bahri_Yusoff/publication/50418156_Prevalence_of_stress_stressors_and_coping_strategies_among_secondary_school_students_in_Kota_Bharu_Kelantan_Malaysia/links/0fe0a89ecd97cc23bcebfbfc1/Prevalence-of-stress-stressors-and-coping-strategies-among-secondary-school-students-in-Kota-Bharu-Kelantan-Malaysia.pdf)

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*. 5, 603. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Jorge José Martins Rodrigues** é economista. Licenciado, mestre e doutor em Gestão (ISCTE-IUL). Mestre e pós doutorado em Sociologia – ramo sociologia económica das organizações (FCSH NOVA). Professor coordenador no ISCAL – *Lisbon Accounting and Business School* / Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Exerceu funções de direção em gestão (planeamento, marketing, comercial, finanças) no setor privado, público e cooperativo. É investigador integrado no Instituto Jurídico Portucalense. Ensina e publica nas áreas de empresa familiar e família empresária, estratégia e finanças empresariais, gestão global, governabilidade organizacional, marketing, planeamento e controlo de gestão, responsabilidade social e ética das organizações.

**Maria Amélia Marques**, Doutora em Sociologia Económica das Organizações (ISEG/ULisboa), Mestre em Sistemas sócio-organizacionais da atividade económica - Sociologia da Empresa (ISEG/ULisboa), Licenciada (FPCE/UCoimbra), Professora Coordenadora no Departamento de Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos (DCOGRH) da Escola Superior de Ciências Empresariais, do Instituto Politécnico de Setúbal (ESCE/IPS), Portugal. Membro efetivo do CICE/IPS – Centro Interdisciplinar em Ciências Empresariais da ESCE/IPS. Membro e Chairman (desde 2019 da ISO-TC260 HRM Portugal. Tem várias publicações sobre a problemática da gestão de recursos humanos, a conciliação da vida pessoal, familiar e profissional, os novos modelos de organização do trabalho, as motivações e expectativas dos estudantes Erasmus e a configuração e dinâmica das empresas familiares. Pertence a vários grupos de trabalho nas suas áreas de interesses.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Accountability 227, 263, 264, 265, 266, 274, 275, 276  
Administrações públicas 289, 290, 294, 295, 299, 301, 303, 304, 306  
Análise discriminante 251, 252, 260  
Análise “Lata de lixo” 174  
Anteriores opiniões modificadas 263, 266, 267, 268, 274  
Aprendizaje Colaborativo 24  
Área de promoção y fomento 97, 107  
Ativos tangíveis 159, 167, 168, 301  
Auditoria 100, 106, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 274, 275, 276, 287, 293

### B

Bioética 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

### C

Calidad de Datos Abiertos 87, 88, 95  
Certificação 210, 211, 218, 221, 222, 223, 224, 274  
Clasificación 97, 103, 104, 106, 108, 280  
Comunidad Virtual de Aprendizaje 24, 26  
Conciliação entre a vida profissional 210, 211, 212, 226, 227  
Conocimientos financieros 32, 33, 35, 38, 39, 41  
Contabilidade pública 274, 289, 290, 292, 295, 298, 303, 304, 305, 306  
Continuidade 139, 252, 258, 260  
Cooperação 144, 145, 146, 155, 196, 204  
Criação de valor 144

### D

Desenvolvimento profissional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14  
Direitos humanos das mulheres 237, 239, 240, 241, 242  
Discurso 4, 10, 12, 110, 184, 185, 186, 190, 191, 195  
Docente 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 97, 184, 192, 247

## E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 14, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 202, 208, 214, 216, 227, 238, 239, 243, 246, 247, 248, 249, 264

Educación 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 50, 51, 68, 84, 85, 95, 98, 99, 105, 110, 111, 281, 288

Educación financiera 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 99

Educación Superior 15, 17, 19, 22, 25, 68, 105

Envelhecimento activo 229, 230, 231

Esmeraldas 32, 33, 34, 38, 39, 40

Estratégia 8, 11, 126, 146, 148, 164, 167, 170, 171, 186, 196, 197, 198, 199, 206, 208, 216, 301

Estrés 54, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Estudiante 15, 17, 19, 20, 52, 55, 56, 57, 58, 73

Evaluación formativa 52, 55, 56, 57, 59

Exámenes 67, 68, 70, 73, 75, 78, 82, 83

## F

Falência 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262

Família consanguínea 126, 132, 133, 134

Familiar e pessoal 210, 211, 212, 214, 215, 227

Feminicídio 237, 238, 239, 246, 247, 248, 249

Formação contínua 1, 2, 7, 12, 13, 14

## G

Gens 126, 127, 134, 135, 136

Gobierno Abierto 87, 88, 95

## H

Herramienta de validación 87, 92, 94

## I

Identity 110, 112, 113, 119, 120, 122, 123

Ingeniería de Software 52, 54, 57

Instituições de Ensino Superior 196, 197, 200, 209

Investigação interpretativa 174, 177, 178, 179

Investigación 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 55, 65, 77, 84, 92, 95, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 184, 189, 191, 192

Islamic education 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

## J

Jornadas Pedagógicas 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Jóvenes bachilleres 32, 35, 36, 38, 39

## L

Lei Maria da Penha 237, 239, 244, 247, 248, 249

## M

Marketing 109, 143, 158, 174, 196, 197, 201, 204, 207

Mercado bursátil 277, 279, 281, 282, 283, 286, 287

Mercado de capitales 277, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 288

Mercados financieros 277, 278, 279, 280, 287, 288

Micro e pequenas empresas 144, 155

Mindfulness 67, 68, 71, 72, 83, 84, 85

Monogâmica 126, 132, 136, 137

Moral 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 115, 116, 281

Municípios 231, 232, 233, 234, 236, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276

## O

Observatorio de Ciencias Empresariales 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108

Organizações familiarmente responsáveis 210, 213, 222

Orientação para o mercado 174

Ortografía en datos abiertos 87

## P

Políticas públicas 26, 40, 108, 179, 237, 239, 243

Previsão 46, 245, 251, 252, 255, 256, 259, 261, 262

Psicología del trabajo 184, 185

Punaluana 126, 127, 132, 133, 134, 135

## R

RBV Theory 159, 160

Recursos estratégicos 148, 159

Redes de negócio 144  
Reforma 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 289, 290, 302, 304, 305  
Reforma laboral 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190  
Reforms 110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 185  
Regiões de baixa densidade 229  
Relato de sustentabilidade responsabilidade social corporativa 210  
Rendimiento académico 67, 84  
Responsabilidade social 4, 44, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 224, 225, 226  
Rúbricas 52, 56, 57, 62, 65, 66, 257

## S

Scoring 251, 252, 259, 260, 262  
Setor Público 174, 180, 264, 265, 266, 267, 273, 275, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 304, 305  
Sindiásmica 126, 127, 132, 135, 136, 137  
Sistema de evaluación 52  
SNC-AP 289, 290, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 305

## T

Teoria institucional 174, 178, 183  
Textbooks 28, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123  
Trabajadores 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195

## U

Universidade Sénior 229, 231, 235

## V

Values 42, 43, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 192  
Vantagens competitivas 145, 147, 148, 149, 155, 159, 165, 166, 167, 170  
Violências de gênero 237, 242