

ARTÍCULO ORIGINAL

EDUCACIÓN FINANCIERA TRADICIONAL Y DIGITAL EN BANCAS COMUNALES DE MUJERES RURALES: ANÁLISIS COMPARATIVO EN CLIENTAS DEL CRÉDITO AGRÍCOLA DE HABILITACIÓN DEL PARAGUAY

Traditional and Digital Financial Education in Rural Women's Community Banks: A Comparative Analysis among Clients of Paraguay's Crédito Agrícola de Habilidadación

DOI: <https://doi.org/10.65740/qaqv2321>

Clara Noelia Domínguez Miltos

Universidad Columbia del Paraguay, Asunción, Paraguay.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3899-711X>

Autor de correspondencia: claritadm@gmail.com

Derliz Osmar Cabrera Cabrera

Universidad Columbia del Paraguay, Asunción, Paraguay.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4027-6925>

dcabrera75@gmail.com

Resumen

La educación financiera es una condición para que el acceso al crédito se traduzca en decisiones económicas autónomas, pero su diseño para mujeres rurales enfrenta brechas digitales, sobrecarga de tareas y escasa adecuación cultural. El estudio comparó la educación financiera tradicional y la digital en bancas comunales de mujeres rurales clientas del Crédito Agrícola de Habilidadación (CAH) del Paraguay. Se aplicó un enfoque mixto, no experimental y transversal, con una encuesta a 358 participantes, entrevistas semiestructuradas a informantes clave y análisis documental; los datos se analizaron con la correlación de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney. El 97% de las encuestadas utiliza teléfono inteligente y el 83% accede siempre a Internet, pero el 51% prefiere los cursos presenciales. Los conocimientos se asociaron de forma considerable con los comportamientos financieros ($p = 0,66$), mientras que las barreras digitales no se relacionaron con ellos. Las usuarias con plena adopción digital ($n = 62$) obtuvieron puntuaciones superiores en conocimientos, comportamientos y actitudes, aunque esa diferencia no puede atribuirse al formato educativo. Se propone un modelo híbrido de baja exigencia tecnológica, con acompañamiento presencial, materiales impresos, lideresas comunitarias y digitalización progresiva.

Palabras clave: educación financiera, mujeres rurales, bancas comunales, inclusión financiera, empoderamiento económico.

Abstract

Financial education is a condition for access to credit to translate into autonomous economic decisions, but its design for rural women faces digital divides, heavy workloads, and limited cultural adaptation. This study compared traditional and digital financial education in community banks of rural women who are clients of Paraguay's Crédito Agrícola de Habilidadación (CAH). A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional design was used, with a survey of 358 participants, semi-structured interviews with key informants, and documentary analysis; data were analyzed using Spearman's correlation and the Mann-Whitney U test. Of the respondents, 97% use a smartphone and 83% always have Internet access, yet 51% prefer face-to-face courses. Knowledge was substantially associated with financial behavior ($p = 0.66$), whereas digital barriers were unrelated to it. Users with full digital adoption ($n = 62$) scored higher in knowledge, behavior, and attitudes, although this difference cannot be attributed to the educational format. A hybrid, low-tech model is proposed, combining face-to-face support, printed materials, community leaders, and progressive digitalization.

Keywords: financial education, rural women, community banks, financial inclusion, economic empowerment.

Introducción

La educación financiera dejó de concebirse como un simple entrenamiento en la gestión de ingresos y gastos para convertirse en un componente de la inclusión financiera, la reducción de la pobreza y el empoderamiento económico. Organismos como la OCDE y el Banco Mundial la definen como el proceso mediante el cual las personas comprenden los productos y riesgos

Cómo citar: Domínguez Miltos, C. N., Cabrera C, D. O. (2026). Educación financiera tradicional y digital en bancas comunales de mujeres rurales: análisis comparativo en clientas del Crédito Agrícola de Habilidadación del Paraguay. *Revista Internacional de Investigación Empresarial*, 3, 120-131. <https://doi.org/10.65740/qaqv2321>

Editor responsable: Sergio David González Ayala, Posgrado Columbia, Asunción, Paraguay, rie@posgradocolumbia.edu.py

Derechos de autor: © 2026 Clara Noelia Domínguez Miltos y Derliz Osmar Cabrera Cabrera. Los autores conservan los derechos de autor.

Licencia: Este artículo se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

financieros y desarrollan la confianza necesaria para tomar decisiones informadas (OECD, 2005). Entre los grupos que más pueden beneficiarse se encuentran las mujeres rurales, cuya capacidad para administrar recursos familiares, ahorrar y participar en las decisiones del hogar incide directamente en el bienestar de sus familias. Sin embargo, su triple rol productivo, reproductivo y comunitario limita el tiempo disponible para capacitarse, y muchos programas han fracasado por su rigidez horaria, su distancia cultural y lingüística y su desconexión de las actividades agrícolas y de subsistencia. Según la Encuesta Permanente de Hogares, el 63% de las mujeres rurales paraguayas se dedica a la agricultura de subsistencia (DGEEC, 2022). Esta situación limita el aprovechamiento de instrumentos como el microcrédito.

En el Paraguay, el Crédito Agrícola de Habilitación (CAH) atiende a pequeños productores y microemprendedores rurales mediante 81 puntos de atención, y en varios territorios es la única institución financiera pública presente (CAH, 2023). Entre agosto de 2023 y marzo de 2024 desembolsó 288.831 millones de guaraníes a 27.580 clientes, con una morosidad a más de 60 días del 1,67%, y el 40% de sus préstamos se destinó a mujeres (CAH, 2024). Desde hace más de una década desarrolla, con apoyo inicial de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón, un programa de educación financiera, y recientemente incorporó canales digitales, como la aplicación web Jajapo Porã y el desembolso en cuentas de ahorro, que ya alcanzó a más de 74.000 clientes. Una de sus metodologías más relevantes para las mujeres es la banca comunal, que otorga microcréditos solidarios a grupos autogestionados sobre la base de la responsabilidad colectiva. La digitalización abre la posibilidad de ofrecer educación financiera flexible y autodirigida, pero choca con la brecha de conectividad, el acceso desigual a dispositivos y las diferencias en competencias digitales.

Esa tensión entre el potencial de lo digital y las barreras estructurales plantea una pregunta práctica para las instituciones de microfinanzas rurales: qué estrategia resulta más eficaz y viable para promover el aprendizaje financiero de las mujeres. La literatura ofrece resultados mixtos. Algunas intervenciones mejoraron los conocimientos y su aplicación (Robinson, 2012), mientras que otras no modificaron de manera sustantiva el comportamiento financiero posterior (Mandell, 2008). La evidencia sobre educación financiera digital proviene mayormente de poblaciones jóvenes y urbanas (Setiawan et al., 2022), y en el Paraguay escasean los estudios que contrasten modalidades educativas en mujeres rurales organizadas en bancas comunales. Este artículo aborda ese vacío desde la teoría de la alfabetización financiera (Lusardi & Mitchell, 2011), el enfoque del empoderamiento económico femenino (Kabeer, 1999) y los modelos de aceptación tecnológica (Davis, 1989; Venkatesh et al., 2003). La combinación de estas perspectivas permite examinar no solo cuánto saben y cómo actúan las participantes, sino también en qué condiciones la tecnología facilita el aprendizaje y en cuáles lo obstaculiza.

El objetivo general fue analizar y comparar estrategias y adaptaciones tecnológicas, basadas en la percepción de las mujeres rurales, para mejorar el alcance de las iniciativas de educación financiera digital y tradicional. Los objetivos específicos consistieron en identificar las barreras que enfrentan las mujeres rurales en la adopción de tecnologías digitales para la educación financiera; describir sus conocimientos y preferencias de formato y contenido; conocer su percepción y satisfacción con ambas modalidades; comparar las características que deberían reunir los recursos educativos digitales y tradicionales; y proponer estrategias para mejorar el acceso y uso de la tecnología en la educación financiera. El artículo presenta primero los fundamentos teóricos, el contexto institucional del CAH y el marco normativo; luego describe la metodología mixta empleada; expone los resultados cuantitativos y cualitativos; discute sus alcances y limitaciones, con un análisis crítico del marco regulatorio de la educación financiera; y cierra con conclusiones y recomendaciones orientadas a un modelo híbrido de educación financiera para mujeres rurales, basado en recursos de baja exigencia tecnológica y en la digitalización progresiva.

Fundamentación Teórica

Educación y alfabetización financiera

La OCDE define la educación financiera como el proceso por el cual los consumidores mejoran su comprensión de los productos, conceptos y riesgos financieros y, mediante información, enseñanza o asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza necesarias para reconocer riesgos y oportunidades, tomar decisiones informadas y mejorar su bienestar (OECD, 2005). La alfabetización financiera es su resultado esperado: la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permite administrar los recursos de manera adecuada. Atkinson y Messy (2012) operacionalizaron esa noción en tres componentes, conocimientos, comportamientos y actitudes, que la encuesta de capacidades financieras aplicada en el Paraguay en 2017 adoptó para medir la situación nacional, junto con el acceso y el uso de servicios financieros (Blanc, 2017). Lusardi y Mitchell (2011) mostraron que la alfabetización financiera se asocia con mejores prácticas de planificación y ahorro, y Lusardi (2019) subrayó que la efectividad de un programa depende de que los participantes perciban el contenido como relevante y aplicable. En poblaciones rurales, el reto es favorecer hábitos sostenibles con ingresos variables.

La evidencia sobre el impacto de la educación financiera no es concluyente, lo que obliga a prestar atención a la forma en que se enseña. Robinson (2012) encontró efectos positivos de intervenciones escolares en conocimientos y su aplicación, mientras que Mandell (2008) no halló que las clases de finanzas personales mejoraran necesariamente el comportamiento posterior. Jarvis (2002) destacó el valor del aprendizaje experiencial basado en la práctica, la simulación y el trabajo en grupo, en línea con el ciclo de experiencia y reflexión de Kolb. La teoría del comportamiento planificado de Ajzen añade que las intenciones

de conducta dependen de las actitudes, las normas sociales y el control percibido, lo que vincula la educación financiera con la autoeficacia. En el terreno de la economía conductual, Laibson (1997) mostró que las personas otorgan un peso desproporcionado a las recompensas inmediatas, lo que explica por qué el conocimiento no siempre se traduce en ahorro. La educación financiera efectiva debe ser, por tanto, práctica, social y ajustada a las condiciones reales de quienes aprenden.

Empoderamiento económico femenino y enfoque de género

Kabeer (1999) concibe el empoderamiento como la expansión de la capacidad de las personas para tomar decisiones estratégicas en contextos donde antes les estaba negada, y lo analiza a través de tres dimensiones interrelacionadas: los recursos, la agencia y los logros. Desde esta perspectiva, la educación financiera no es un fin en sí misma, sino un recurso que puede ampliar la agencia de las mujeres, expresada en sus decisiones del hogar y su autonomía de gasto. Sen (1999) refuerza esa lectura al entender el desarrollo como ampliación de libertades. La teoría de género y desarrollo, por su parte, advierte que las relaciones de poder dentro del hogar y la comunidad condicionan el acceso y el control de los recursos, de modo que las intervenciones que ignoran esas relaciones pueden reproducir desigualdades. En el ámbito financiero, las mujeres enfrentan brechas en la titularidad de cuentas, en el acceso al crédito formal y en la disponibilidad de garantías (Demirgüç-Kunt et al., 2022), agravadas en el medio rural por la sobrecarga de trabajo no remunerado y la informalidad.

Adopción tecnológica y educación financiera digital

El modelo de aceptación tecnológica de Davis (1989) sostiene que la utilidad percibida y la facilidad de uso son los principales determinantes de la adopción de una tecnología, y la teoría unificada de Venkatesh et al. (2003) añade la influencia social y las condiciones facilitadoras. La teoría de la difusión de innovaciones de Rogers explica, además, que la adopción avanza por etapas y que los primeros adoptantes difieren de la mayoría en recursos, formación y disposición al riesgo. Así, las barreras pueden ser tecnológicas, económicas, sociales o psicológicas, desde la falta de conectividad estable hasta la desconfianza o la resistencia al cambio. En el campo educativo, la educación financiera puede ofrecerse en formato presencial, en línea, mixto o de autoaprendizaje (OECD, 2012), y cada modalidad supone condiciones distintas de acceso, acompañamiento y costo para las participantes (Tabla 1). El formato mixto combina la cercanía de la enseñanza presencial con la flexibilidad de los recursos digitales.

Tabla 1. Modalidades de educación financiera y sus condiciones de aplicación en contextos rurales

Modalidad	Características	Fortalezas	Limitaciones en contextos rurales
Presencial	Talleres o sesiones grupales o individuales cara a cara	Interacción, resolución inmediata de dudas, aprendizaje social y confianza	Horarios rígidos, traslados y conflicto con la sobrecarga de tareas
En línea	Cursos, seminarios virtuales y plataformas de aprendizaje	Flexibilidad horaria y alcance sin traslados	Dependencia de la conectividad, del dispositivo y de las habilidades digitales
Mixta	Combinación de sesiones presenciales y recursos digitales	Cercanía pedagógica con flexibilidad; transición gradual a lo digital	Requiere coordinación institucional y capacitación de facilitadores
Autoaprendizaje	Guías, cartillas, audios o tutoriales de uso autónomo	Aprendizaje al propio ritmo y bajo costo por usuaria	Menor motivación sostenida y ausencia de acompañamiento

Nota. Elaboración propia a partir de OECD (2012), Venkatesh et al. (2003) y del marco conceptual del estudio.

La digitalización de los servicios financieros amplió las posibilidades de inclusión. El Global Findex 2021 registró que el 76% de los adultos del mundo tenía una cuenta, aunque persistían 1.400 millones de personas excluidas y una brecha de género de seis puntos porcentuales (Demirgüç-Kunt et al., 2022). Experiencias como el dinero móvil en Kenia mostraron efectos positivos en la reducción de la pobreza, particularmente en hogares encabezados por mujeres (Suri & Jack, 2016). La alfabetización financiera digital, que integra competencias financieras y digitales, se asocia con un mejor uso de la banca electrónica y con decisiones de gasto y ahorro más eficaces (Setiawan et al., 2022). No obstante, la tecnología también puede profundizar desigualdades cuando se implanta sin considerar las condiciones de acceso, las habilidades y la confianza de las usuarias. De allí que la pregunta relevante no sea si lo digital es superior a lo presencial en abstracto, sino bajo qué condiciones y para qué perfiles de usuarias cada modalidad resulta más eficaz, y cómo pueden combinarse para no excluir a quienes presentan mayores barreras.

Bancas comunales y educación financiera en el CAH

Las bancas comunales y los grupos de ahorro son metodologías de microfinanzas basadas en la organización de pequeños grupos que se autogestionan, ahorran de forma periódica y acceden a créditos respaldados por la garantía solidaria de sus integrantes (Allen & Panetta, 2010; Ledgerwood, 1999). Sus principios de responsabilidad colectiva y reunión periódica crean un espacio natural para la educación financiera, porque el aprendizaje ocurre en un grupo estable y vinculado a decisiones reales de ahorro y crédito. Yunus (1999) mostró el potencial de este tipo de esquemas para ampliar el acceso de las mujeres pobres al financiamiento. En el CAH, las bancas comunales permiten llegar a sectores con baja experiencia crediticia y a zonas sin provisión de servicios financieros formales. La reforma de su carta orgánica por la Ley N.º 5361/2014 amplió sus sujetos

de crédito y favoreció la inclusión de mujeres y jóvenes, incluido un producto con fondo de garantía de la Agencia Financiera de Desarrollo.

La educación financiera del CAH se imparte principalmente mediante asesores de crédito y facilitadores que visitan a los grupos, con contenidos sobre administración de ingresos y gastos, ahorro y manejo del crédito. La institución incorporó tabletas para georreferenciar fincas y lanzó a fines de 2023 una aplicación web para consultar operaciones (CAH, 2023). El desembolso de préstamos en cuentas de ahorro de entidades bancarias, en lugar de cheques, redujo costos de transacción y riesgos, y convirtió a miles de clientas en usuarias de servicios financieros digitales. Este proceso crea condiciones para integrar recursos digitales en la educación financiera, pero también plantea la pregunta de si las participantes de las bancas comunales están en condiciones de aprovecharlos y si los prefieren frente a las modalidades presenciales tradicionales. La respuesta tiene implicaciones directas para el diseño institucional, porque la educación financiera es uno de los pocos servicios no crediticios con los que el CAH puede fortalecer la capacidad de pago y la autonomía de sus clientas.

Marco normativo

La Constitución Nacional de 1992 consagra la igualdad de las personas y prohíbe la discriminación (artículo 46), reconoce la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer (artículo 48) y garantiza el derecho a la educación (artículo 73), principios que ofrecen fundamento a la educación financiera con enfoque de género. En el plano internacional, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer obliga a los Estados a asegurar a las mujeres igualdad de acceso al crédito y a otros servicios económicos (artículo 13) y, en su artículo 14, exige atender la situación de las mujeres rurales, incluido su acceso a la capacitación y a los préstamos agrícolas (Naciones Unidas, 1979). En el nivel nacional, el Decreto N.° 1971/2014 aprobó la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera y creó el comité encargado de implementarla, con la educación financiera como uno de sus ejes, junto con la innovación digital, los productos adaptados y el acceso territorial (Consejo Nacional de Inclusión Financiera, 2014).

El marco se completa con normas específicas. La Ley N.° 5361/2014 y su Decreto reglamentario N.° 7030/2017 definen la misión del CAH como prestadora de servicios financieros preferentemente a los sujetos de la reforma agraria y a los micro y pequeños emprendedores, así como a sus formas de organización. Completan el cuadro el Decreto N.° 6756/2017, que instituyó la Semana de Educación Financiera como espacio anual de sensibilización con participación pública y privada, y la Resolución N.° 9179/2012 del Ministerio de Educación y Ciencias, que dispuso incorporar contenidos de educación financiera en el sistema educativo formal. Este conjunto reconoce la importancia de la educación financiera, pero, como se discute más adelante, lo hace sobre todo mediante instrumentos de política y de sensibilización, sin establecer obligaciones, estándares de calidad ni fuentes de financiamiento para los programas dirigidos a mujeres rurales, lo que deja su continuidad sujeta a la voluntad de cada institución y a su disponibilidad presupuestaria.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque mixto, con diseño no experimental y transversal, y un alcance descriptivo, explicativo y comparativo, orientado a contrastar el desempeño y las percepciones asociadas con las modalidades de educación financiera tradicional y digital (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La unidad de análisis fueron las mujeres rurales clientas del CAH que participan en bancas comunales, con énfasis en los departamentos de Caaguazú, Caazapá y Guairá. A partir de una población de 3.000 mujeres integrantes de bancas comunales, la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, arrojó una muestra mínima de 342 casos, distribuidos proporcionalmente entre los departamentos. Se obtuvieron finalmente 358 cuestionarios válidos, completados de forma voluntaria en papel o en línea según el acceso tecnológico de cada participante. El componente cualitativo comprendió entrevistas semiestructuradas a informantes clave vinculados con el programa [completar: número y perfil de los informantes] y un análisis documental de informes del CAH y de fuentes oficiales.

El cuestionario estructurado incluyó datos sociodemográficos y de acceso tecnológico, y seis dimensiones medidas con escalas de tipo Likert de cinco puntos: barreras digitales, comportamientos financieros, autoeficacia, actitudes, interés y valoración de la educación financiera, y conocimientos financieros autopercebidos. Los ítems de comportamiento se midieron por frecuencia, de nunca a siempre, y los restantes por grado de acuerdo. Los instrumentos fueron evaluados por expertos en educación financiera, inclusión financiera, investigación social y estudios de género, que analizaron la pertinencia, la claridad y la adecuación cultural de los ítems, y se ajustaron tras una prueba piloto con mujeres rurales de características similares a la población objetivo. La consistencia interna del cuestionario, estimada con el Alfa de Cronbach, fue de 0,844, valor que se considera bueno. La guía de entrevista abordó las barreras tecnológicas, las estrategias para mejorar el acceso a la tecnología, las recomendaciones sobre contenidos y formatos, y el impacto percibido de la educación financiera digital en la gestión del dinero.

Los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva y, dado el carácter ordinal de las escalas, con el coeficiente de correlación de rangos de Spearman para examinar las asociaciones entre las dimensiones. Para contrastar la hipótesis de que la educación financiera digital tiene un impacto significativamente mayor que la tradicional en las habilidades de gestión

financiera, se construyó el perfil de usuaria digital convencida, definido por la combinación de acceso a la tecnología, alta habilidad de uso, confianza en su seguridad y valoración positiva de la efectividad de los recursos digitales, y se lo comparó con el resto de la muestra mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Las entrevistas se analizaron mediante análisis temático, con identificación de patrones y categorías emergentes. Ambos tipos de datos se integraron por triangulación, con atención especial a las divergencias entre lo que muestran los coeficientes y lo que revelan los testimonios. Se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes, se garantizó su derecho a retirarse y se preservó el anonimato y la confidencialidad de la información.

Resultados

Perfil de las participantes y acceso tecnológico

Las 358 participantes tenían una edad media de 40 años, con una desviación estándar de 10,8 y una mediana de 39, en un rango de 16 a 71 años, lo que refleja un perfil predominantemente adulto con presencia intergeneracional (Tabla 2). Contra lo que suele suponerse para el medio rural, el acceso a dispositivos resultó casi universal: el 97,2% utiliza un teléfono inteligente y solo el 2,8% un celular básico. El 83,0% declaró tener acceso a Internet siempre y el 17,0% a veces, sin casos de ausencia total de conectividad. Este perfil indica que, en la población estudiada, la brecha de acceso a dispositivos y conectividad es menos severa de lo previsto, y que las diferencias relevantes deben buscarse en la calidad y continuidad de la conexión, en las habilidades de uso y en las preferencias de aprendizaje. Debe considerarse, sin embargo, que parte de los cuestionarios se completó en línea y que la participación fue voluntaria, lo que puede haber favorecido la inclusión de mujeres con mayor acceso tecnológico y más vinculadas con la actividad de las bancas comunales.

Tabla 2. Características de edad y acceso tecnológico de las participantes

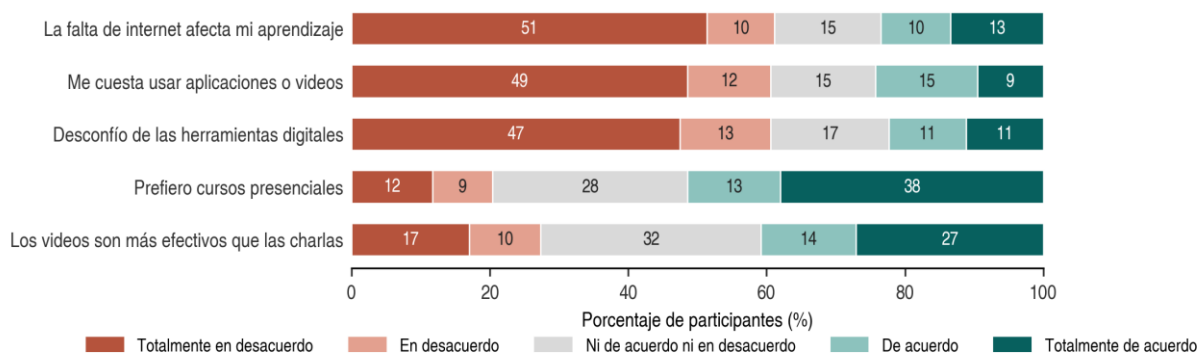
Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Edad (años)	Media: 40,0; mediana: 39; DE: 10,8; rango: 16–71	358	100,0
Tipo de teléfono	Teléfono inteligente	348	97,2
	Celular básico	10	2,8
Acceso a Internet	Siempre	297	83,0
	A veces	61	17,0
	Nunca	0	0,0

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta a mujeres clientas del CAH (n = 358), 2025.

Barreras digitales y preferencias de formato

Las barreras digitales percibidas fueron bajas (Figura 1). El 61,2% de las participantes rechazó que la falta de Internet afecte su aprendizaje financiero, frente a un 23,5% que lo afirmó; el 60,6% negó tener dificultades para usar aplicaciones o videos, y solo el 24,3% reconoció alguna dificultad. La desconfianza hacia las herramientas digitales también fue minoritaria: el 60,6% la rechazó y el 22,3% la expresó, aunque un 17,0% adoptó una posición neutral que sugiere cautela ante la digitalización financiera. La tecnología ya forma parte de su vida cotidiana. Sin embargo, la baja barrera técnica no se tradujo en una preferencia por lo digital. El 51,4% manifestó preferir los cursos presenciales y solo el 20,4% los rechazó, mientras que la valoración de los videos como más efectivos que las charlas presenciales resultó dividida: el 40,8% estuvo de acuerdo, el 27,4% en desacuerdo y el 31,8% se mantuvo neutral. Las mujeres saben usar la tecnología, pero siguen valorando el contacto humano.

Figura 1. Barreras digitales percibidas y preferencias de formato de educación financiera



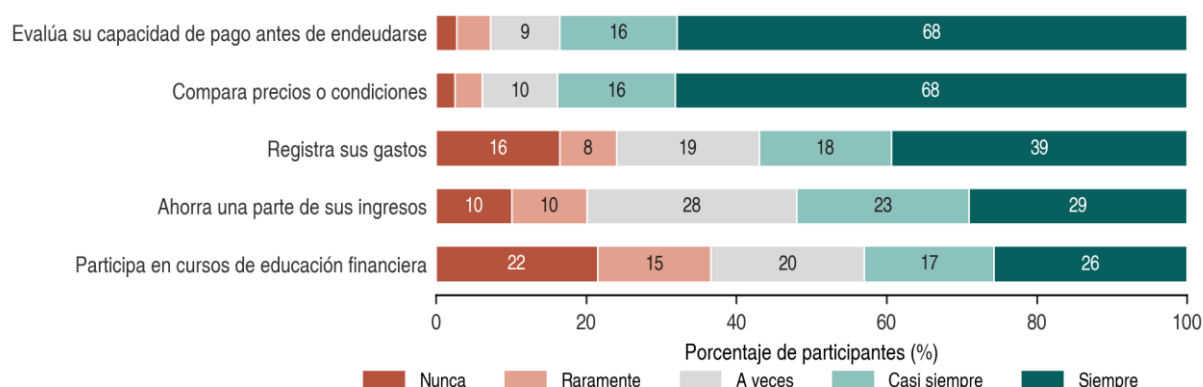
Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta a mujeres clientas del CAH (n = 358), 2025. Los valores inferiores al 5% no se rotulan.

Las entrevistas matizaron el panorama. Los informantes señalaron que las barreras digitales siguen siendo un obstáculo central para la implementación de programas digitales, en particular la calidad variable de la conexión y la falta de capacitación en el uso de las herramientas. Propusieron plataformas o aplicaciones que funcionen sin conexión permanente a Internet, que permitan cargar el presupuesto familiar y registrar y gestionar el dinero, porque consideran esa función la más fundamental de la educación financiera. Recomendaron también la capacitación práctica en el uso de las plataformas y la habilitación de espacios públicos con conexión inalámbrica para las actividades en línea. En cuanto a los contenidos, insistieron en evitar el lenguaje técnico en favor de uno coloquial, en ofrecer materiales sencillos, prácticos y audiovisuales con evaluaciones de comprensión, y en priorizar la elaboración de metas y presupuestos y las habilidades de negociación. Finalmente, destacaron que la inserción de la mujer en el mundo financiero digital debe acompañarse siempre de capacitación y que la articulación entre varias organizaciones mejoraría la distribución de la información en las comunidades.

Comportamientos, autoeficacia y actitudes financieras

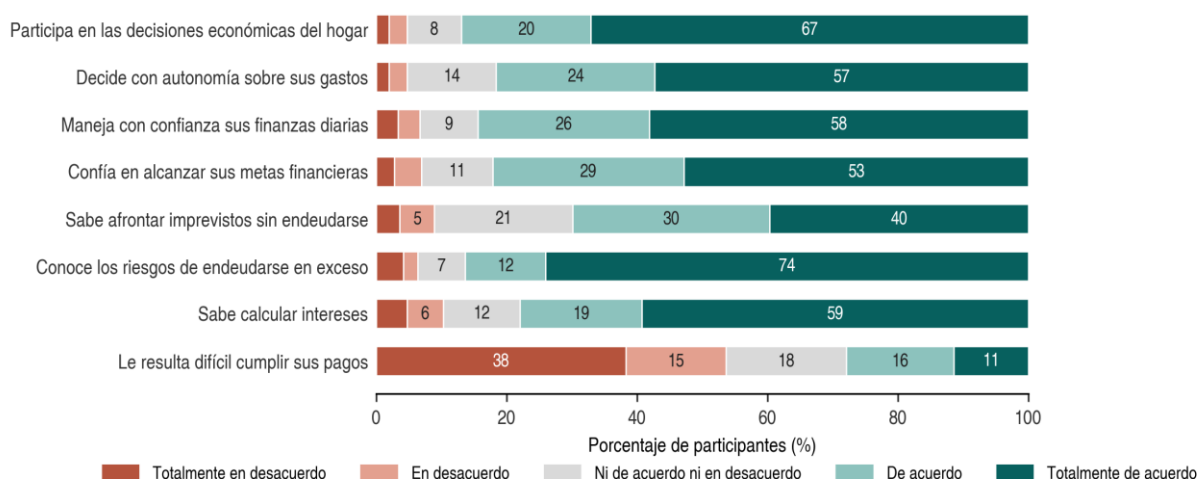
Los comportamientos financieros muestran una marcada prudencia frente al endeudamiento y un ahorro todavía irregular (Figura 2). El 67,9% afirmó evaluar siempre su capacidad de pago antes de endeudarse y el 68,2% compara siempre precios o condiciones, con apenas entre el 6% y el 7% en las categorías de menor frecuencia. El registro de gastos presenta una situación intermedia: el 39,4% lo hace siempre, pero el 43,0% lo realiza a veces, raramente o nunca. El ahorro es el comportamiento más heterogéneo: el 29,1% ahorra siempre y el 22,9% casi siempre, mientras que el 27,9% lo hace solo a veces y el 20,1% raramente o nunca, lo que sugiere que funciona más como amortiguador ante imprevistos que como estrategia de acumulación. La participación en cursos de educación financiera resultó polarizada, con un 25,7% que participa siempre y un 21,5% que nunca lo hace. Esta polarización indica la existencia de un segmento de mujeres desconectado de la oferta educativa, probablemente por restricciones de tiempo y de acceso geográfico, que es precisamente el que más podría beneficiarse de modalidades flexibles.

Figura 2. Frecuencia de comportamientos financieros de las participantes



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta a mujeres clientas del CAH (n = 358), 2025. Los valores inferiores al 5% no se rotulan.

La autoeficacia y los indicadores de empoderamiento alcanzaron niveles elevados (Figura 3). El 84,4% se siente capaz de manejar sus finanzas diarias, el 82,1% confía en alcanzar sus metas financieras y el 69,8% considera que sabe afrontar imprevistos sin endeudarse gravemente, aunque en este caso un 21,2% se mostró neutral. En términos de empoderamiento, el 81,6% decide con autonomía sobre sus gastos y el 86,9% participa en las decisiones económicas del hogar, con menos del 5% de respuestas desfavorables en ambos casos. Los conocimientos autopercibidos también fueron altos: el 86,3% declaró conocer los riesgos de endeudarse más allá de su capacidad, el 77,9% dijo saber calcular intereses y el 78,8% afirmó comprender los conceptos financieros básicos. Sin embargo, el 27,9% reconoció dificultades para cumplir sus pagos y un 18,4% se mantuvo neutral, y el 26,0% consideró insuficiente su ahorro actual. El interés por aprender sobre finanzas fue el indicador más alto del estudio, con un 87,4% de acuerdo, y el 70,4% valoró positivamente su experiencia de aprendizaje. La demanda de educación financiera, por tanto, existe y es explícita.

Figura 3. Autoeficacia, empoderamiento y conocimientos financieros autopercebidos

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta a mujeres clientas del CAH (n = 358), 2025. Los valores inferiores al 5% no se rotulan.

Relaciones entre dimensiones y comparación por perfil de adopción digital

La correlación de Spearman confirmó una asociación considerable entre los conocimientos y los comportamientos financieros ($p = 0,66$), lo que indica que la apropiación de conceptos se vincula con prácticas como el presupuesto, el ahorro y el control de gastos (Tabla 3). El interés y la valoración de la educación financiera se asociaron con los comportamientos ($p = 0,56$) y con los conocimientos ($p = 0,51$), y la autoeficacia y las actitudes mostraron correlaciones moderadas con ambas dimensiones, entre 0,40 y 0,49. En cambio, las barreras digitales no se relacionaron con los conocimientos ($p = -0,03$) ni con los comportamientos ($p = -0,01$), y solo mostraron una asociación negativa débil con las actitudes ($p = -0,21$). La interpretación del estudio es que las dificultades tecnológicas no han impedido que las participantes adquieran conocimientos o desarrollen hábitos financieros, posiblemente porque recurren a herramientas alternativas como el registro manual. El desempeño financiero depende hoy más de factores cognitivos, motivacionales y de experiencia práctica que de la tecnología.

Tabla 3. Matriz de correlaciones de Spearman entre las dimensiones del estudio

Dimensión	1	2	3	4	5	6
1. Conocimientos	—					
2. Comportamientos	0,66	—				
3. Autoeficacia	0,46	0,49	—			
4. Actitudes	0,40	0,42	0,42	—		
5. Barreras digitales	-0,03	-0,01	-0,10	-0,21	—	
6. Interés y valoración	0,51	0,56	0,45	0,35	0,06	—

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta (n = 358). Con este tamaño muestral, los coeficientes con valor absoluto igual o superior a 0,11 son significativos al 5% y los iguales o superiores a 0,14, al 1%.

Para contrastar la hipótesis de trabajo, se identificó un subgrupo de 62 participantes con el perfil de usuaria digital convencida y se lo comparó con las 296 restantes mediante la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4). El subgrupo presentó puntuaciones significativamente superiores en conocimientos ($p = 0,028$), comportamientos ($p = 0,004$) y actitudes financieras ($p = 0,001$). El estudio interpretó este resultado como evidencia de que la educación financiera digital es superior a la tradicional cuando la adopción es plena, y de que el dominio tecnológico potencia el empoderamiento. Según el propio estudio, en cambio, cuando la comparación se basa únicamente en el acceso a Internet, no se registran diferencias significativas en el desempeño financiero global. La lectura conjunta de ambos resultados sugiere que la tecnología no actúa por sí sola: las mujeres que ya confían en lo digital, lo dominan y lo valoran muestran también mejores indicadores financieros, mientras que la simple disponibilidad de conexión no marca diferencias entre las participantes de las bancas comunales estudiadas.

Tabla 4. Comparación entre usuarias digitales convencidas y el resto de la muestra

Dimensión	Prueba	p	Diferencia observada
Conocimientos	U de Mann-Whitney	0,028	Puntuación superior en el grupo de usuarias digitales convencidas (n = 62)
Comportamientos	U de Mann-Whitney	0,004	Puntuación superior en el grupo de usuarias digitales convencidas

Dimensión	Prueba	p	Diferencia observada
Actitudes	U de Mann-Whitney	0,001	Puntuación superior en el grupo de usuarias digitales convencidas

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento estadístico del estudio. Grupo de comparación: resto de la muestra (n = 296). [Completar: estadístico U, medianas por grupo y tamaño del efecto].

Discusión

El hallazgo central es que, en esta población, la brecha digital de acceso es menor de lo esperado, pero la preferencia por la enseñanza presencial se mantiene. Casi todas las participantes disponen de un teléfono inteligente y conexión, y la mayoría no percibe barreras para usar aplicaciones o videos; aun así, la mitad prefiere los cursos presenciales y la valoración de los videos como sustitutos de las charlas es dividida. Este contraste coincide con la teoría del aprendizaje social, según la cual la interacción y el modelado de conductas fortalecen el aprendizaje, y con la tradición del aprendizaje experiencial (Jarvis, 2002). En las bancas comunales, la reunión periódica es también un espacio de confianza e intercambio, y la educación presencial se apoya en él. El modelo de Davis (1989) explica el uso transaccional, no la preferencia por aprender en grupo. La utilidad percibida de lo digital para transacciones no equivale a su utilidad percibida para aprender, lo que obliga a distinguir entre la inclusión financiera digital y la educación financiera digital.

La asociación considerable entre conocimientos y comportamientos, junto con la falta de relación entre barreras digitales y desempeño financiero, sugiere que el aprendizaje de estas mujeres se sostiene en mecanismos que no dependen de la tecnología. La alta prudencia frente al endeudamiento, la comparación sistemática de precios y el elevado control sobre las decisiones del hogar son coherentes con la lectura de Kabeer (1999), para quien el control efectivo de los recursos es una expresión de agencia. Al mismo tiempo, las dificultades para cumplir pagos y la insuficiencia del ahorro declaradas por una cuarta parte de las participantes muestran que la educación financiera tiene un límite estructural: puede mejorar la gestión de los recursos disponibles, pero no sustituir la falta de ingresos estables. El sesgo hacia el presente descrito por Laibson (1997) ayuda a entender la brecha entre conocimiento y práctica. Por ello, la educación financiera rural debe acompañarse de instrumentos de ahorro programado, seguros y productos crediticios ajustados al ciclo productivo.

La comparación por perfiles requiere una lectura cautelosa. El grupo de usuarias digitales convencidas se definió a partir de rasgos, como la confianza, la habilidad y la valoración positiva de lo digital, que probablemente acompañan a una mayor educación formal, experiencia financiera o autoeficacia general. Por ello, sus mejores puntuaciones pueden reflejar diferencias preexistentes entre las participantes más que un efecto de la modalidad educativa, y el diseño transversal, sin grupos de tratamiento definidos ni medición previa y posterior, no permite atribuir la diferencia a la educación digital. Tampoco se informan los estadísticos U, las medianas por grupo ni el tamaño del efecto, lo que impide valorar la magnitud de las diferencias. Los conocimientos, además, se midieron por autopercepción, lo que puede sobrestimarlos. En consecuencia, la evidencia no permite afirmar que la educación financiera digital sea superior a la tradicional, sino que las mujeres con plena adopción digital presentan mejores indicadores financieros. La teoría de la difusión de innovaciones anticipa que los primeros adoptantes difieren del resto por sus recursos previos.

Otras limitaciones condicionan la generalización de los resultados. Aunque el cálculo muestral se realizó con criterios probabilísticos, la participación fue voluntaria y parte de los cuestionarios se completó en línea, lo que puede haber sobrerrepresentado a las mujeres con mayor acceso tecnológico y más activas en sus bancas comunales; la muestra incluye además participantes desde los 16 años. El componente cualitativo, basado en un número reducido de informantes, aporta profundidad interpretativa, pero no representatividad, y algunas tablas de frecuencias debieron corregirse a partir de sus totales. Aun con estas cautelas, la convergencia entre datos y testimonios es clara en un punto: las barreras digitales no explican el desempeño financiero actual, pero sí condicionan la viabilidad de programas exclusivamente digitales. Futuras investigaciones podrían aplicar diseños cuasiexperimentales con grupos que reciban educación presencial, digital o mixta, medir los conocimientos mediante pruebas objetivas y seguir a las participantes en el tiempo para evaluar cambios en el ahorro, el cumplimiento de pagos y la autonomía económica, incluyendo a las mujeres que no participan en las capacitaciones.

Análisis crítico del marco normativo

El marco jurídico paraguayo reconoce la educación financiera, pero no la regula como un servicio con obligaciones, estándares ni financiamiento. Sus principales instrumentos son un decreto que aprueba una estrategia de inclusión financiera, una norma que instituye una semana anual de sensibilización y una resolución que incorpora contenidos en la educación formal; ninguno establece quién debe ofrecer educación financiera a las mujeres rurales adultas, con qué recursos, bajo qué criterios de calidad ni con qué mecanismos de evaluación. La Ley N.º 5361/2014 define la misión del CAH en términos de servicios financieros y no menciona la educación financiera como función institucional, de modo que el programa depende de decisiones de gestión y de la disponibilidad presupuestaria. Existe, así, una tensión entre los compromisos internacionales asumidos por el país, en particular el artículo 14 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y la ausencia de instrumentos internos que conviertan ese compromiso en prestaciones exigibles. La igualdad reconocida en la Constitución requiere medidas positivas para materializarse en el medio rural.

La digitalización de la educación financiera plantea, además, cuestiones jurídicas que el marco actual no resuelve. El uso de aplicaciones para registrar presupuestos, ingresos y deudas implica el tratamiento de datos personales y financieros de las usuarias, y requiere reglas claras de consentimiento, seguridad y finalidad. El carácter bilingüe del país exige que los materiales se produzcan en castellano y en guaraní. La igualdad sustantiva obliga a evitar que la digitalización excluya a las mujeres con menor acceso o habilidades. Una reforma coherente podría avanzar en tres direcciones: incorporar la educación financiera a la misión del CAH mediante su carta orgánica o su reglamentación, con financiamiento y metas; establecer lineamientos nacionales de calidad y evaluación para los programas dirigidos a poblaciones vulnerables, en el marco de la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera; y fijar estándares de accesibilidad lingüística y de protección de datos para los recursos digitales, de modo que la innovación tecnológica no se convierta en un nuevo factor de exclusión para las mujeres rurales.

Conclusiones

El estudio permitió comparar la educación financiera tradicional y la digital en bancas comunales de mujeres rurales clientas del CAH, y su principal conclusión es que la efectividad de la educación financiera no depende exclusivamente del formato, sino de su adecuación a las condiciones reales de vida de las participantes. En la población estudiada, el acceso a teléfonos inteligentes y a Internet es casi universal y las barreras técnicas percibidas son bajas, pero la preferencia por la enseñanza presencial se mantiene y la valoración de los recursos digitales como sustitutos de la interacción cara a cara es dividida. El objetivo general se cumplió al identificar las condiciones en las que cada modalidad aporta valor y al proponer un modelo que las combine. La educación presencial conserva ventajas de confianza y acompañamiento que las bancas comunales ofrecen de manera natural. La disyuntiva entre lo tradicional y lo digital es, por tanto, una falsa alternativa para el diseño de programas en contextos rurales, porque lo decisivo es cómo se combinan ambas modalidades.

En relación con las barreras, se concluye que la falta de acceso a dispositivos y conectividad no es el obstáculo principal en la población estudiada, aunque los informantes señalan la calidad variable de la conexión, la necesidad de capacitación en el uso de las herramientas y la conveniencia de aplicaciones que funcionen sin conexión permanente. En cuanto a las preferencias, las mujeres demandan contenidos sencillos, prácticos y en lenguaje coloquial, con énfasis en el presupuesto, las metas y la negociación, y valoran tanto los materiales impresos como los videos breves. Respecto de la percepción y la satisfacción, el interés por aprender es muy alto y la experiencia de aprendizaje fue valorada positivamente por siete de cada diez participantes, mientras que la participación efectiva en los cursos está polarizada, con un segmento que nunca asiste. Las características que deberían reunir los recursos educativos, según los resultados, son la simplicidad, la pertinencia con la realidad productiva y familiar, el bajo consumo de datos, la posibilidad de uso sin conexión y la integración con el acompañamiento presencial de facilitadores y lideresas comunitarias.

Los resultados cuantitativos confirman que los conocimientos financieros se asocian de forma considerable con los comportamientos, y que la motivación, la autoeficacia y las actitudes forman parte del mismo proceso de aprendizaje, mientras que las barreras digitales no se relacionan con el desempeño financiero actual. La comparación por perfiles mostró que las usuarias con plena adopción digital presentan mejores conocimientos, comportamientos y actitudes, pero ese resultado no permite atribuir la diferencia al formato educativo, porque el perfil se definió a partir de rasgos que pueden acompañar a una mayor experiencia o formación previa. En consecuencia, la hipótesis de que la educación financiera digital tiene un impacto significativamente mayor que la tradicional no puede considerarse confirmada con el diseño empleado; la evidencia respalda, en cambio, la conclusión de que la tecnología potencia el aprendizaje cuando existen condiciones previas de acceso, habilidad y confianza. Los indicadores de empoderamiento son elevados, pero una cuarta parte de las participantes enfrenta dificultades de pago y de ahorro que la educación financiera no puede resolver por sí sola.

En el plano teórico, el estudio muestra que los modelos de aceptación tecnológica explican el uso transaccional de la tecnología, pero no bastan para comprender las preferencias de aprendizaje, que dependen de las dimensiones sociales y relacionales que enfatizan el aprendizaje experiencial y el enfoque del empoderamiento. En el plano metodológico, la integración de datos cuantitativos y testimonios permitió identificar una divergencia relevante: las barreras digitales no limitan el desempeño actual, pero sí la viabilidad de soluciones exclusivamente digitales. En el plano normativo, se identificó la ausencia de un régimen que convierta la educación financiera en un servicio con financiamiento, estándares y evaluación, así como la necesidad de reglas de accesibilidad lingüística y protección de datos para los recursos digitales. Las conclusiones deben leerse a la luz de una muestra de participación voluntaria, de conocimientos medidos por autopercepción y de un diseño transversal. Futuras investigaciones podrían evaluar experimentalmente modelos híbridos y medir su efecto sobre el cumplimiento de pagos, el ahorro y la autonomía económica de las mujeres rurales.

Recomendaciones

Se recomienda que el CAH adopte un programa institucional de educación financiera híbrida para mujeres rurales, con predominio de estrategias de baja exigencia tecnológica y digitalización progresiva. El componente presencial debería mantenerse como eje, con sesiones comunitarias breves, en horarios compatibles con las tareas productivas y domésticas, metodologías experienciales como estudios de caso y ejercicios prácticos, y contenidos en castellano y guaraní centrados en

el presupuesto, el registro de ingresos y gastos, el ahorro y el crédito responsable. El componente de recursos de baja exigencia tecnológica debería incluir un kit educativo con una cartilla ilustrada, un cuaderno de registro financiero, una guía de ahorro y fichas de autoevaluación, complementado con audios y videos breves de bajo consumo de datos, distribuidos por mensajería. El componente digital debería introducir de manera gradual herramientas simples, como aplicaciones para registrar el presupuesto que funcionen sin conexión permanente, acompañadas siempre de capacitación práctica. La figura de la lideresa comunitaria, formada para acompañar a sus pares, reforzar contenidos y sostener el aprendizaje entre las sesiones, debería ocupar un lugar central en el modelo.

En el plano institucional, se recomienda capacitar a facilitadores y asesores de crédito en metodologías de educación de personas adultas, enfoque de género y uso de recursos de baja exigencia tecnológica; implementar el programa por fases, con un piloto de seis a nueve meses en bancas comunales seleccionadas, una expansión territorial de doce a dieciocho meses y una etapa de consolidación con asignación presupuestaria específica; y establecer un sistema de monitoreo y evaluación con indicadores de proceso, resultado, impacto y gestión (Tabla 5). Se sugiere también suscribir convenios con gobiernos locales, ministerios sectoriales, organizaciones comunitarias y entidades financieras, para distribuir la oferta educativa y habilitar espacios con conexión en las comunidades. En el plano normativo, se recomienda incorporar la educación financiera a la misión del CAH, definir lineamientos nacionales de calidad y evaluación en el marco de la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera, y establecer criterios de accesibilidad lingüística y protección de datos para los recursos digitales, de modo que la innovación amplíe las oportunidades de las mujeres rurales sin excluir a las que tienen menos recursos.

Tabla 5. Programa de educación financiera híbrida propuesto para mujeres rurales clientas del CAH

Componente o fase	Acciones principales	Indicadores de seguimiento
Educación presencial comunitaria	Sesiones grupales breves en las bancas comunales; aprendizaje experiencial; contenidos en castellano y guaraní	Sesiones realizadas; tasa de participación; variación de conocimientos básicos
Recursos de baja exigencia tecnológica	Kit con cartilla ilustrada, cuaderno de registro, guía de ahorro y fichas de autoevaluación; audios y videos breves	Kits distribuidos; uso efectivo del cuaderno de registro; frecuencia de ahorro
Digitalización progresiva	Herramientas simples de registro sin conexión permanente; capacitación práctica; espacios comunitarios con conexión	Usuarías que adoptan herramientas digitales; continuidad de uso
Lideresas comunitarias	Formación en liderazgo, comunicación, educación financiera básica y uso del kit	Lideresas formadas y activas; acompañamiento entre sesiones
Fase I: piloto (6–9 meses)	Selección de bancas comunales, capacitación de facilitadores y validación de materiales	Ajustes pedagógicos; primeros indicadores de resultado
Fase II: expansión (12–18 meses)	Réplica territorial con nuevos facilitadores y lideresas	Cobertura; planificación del uso del crédito
Fase III: consolidación (6–12 meses)	Asignación presupuestaria, formalización normativa interna y evaluación integral	Incumplimientos crediticios; autonomía en decisiones financieras; satisfacción

Nota. Elaboración propia a partir del marco proyectivo del estudio. Los plazos son estimados y requieren validación institucional.

Referencias

- Allen, H., & Panetta, D. (2010). *Savings groups: What are they?* SEEP Network.
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, N.º 15). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Benítez, I. B. F., Romero, C. D. P., Ayala, S. D. G., & Silveira, C. D. G. (2025). La Gestión Coordinada de Fronteras en los Procesos Aduaneros del Paraguay: Coordinated Border Management in Paraguay's Customs Procedures. *Revista Internacional de Investigación Empresarial*, 2(1), 14-30. <https://doi.org/10.65740/gsj7sk35>
- Blanc, J. J. (2017). *Reporte Nacional de Inclusión Financiera*. Estrategia Nacional de Inclusión Financiera. <https://enif.paraguay.gov.py>
- Consejo Nacional de Inclusión Financiera. (2014). *Estrategia Nacional de Inclusión Financiera*. <https://enif.paraguay.gov.py>
- Crédito Agrícola de Habilidadación. (2023). *Balance anual de gestión pública 2023*. CAH.
- Crédito Agrícola de Habilidadación. (2024). *Balance anual de gestión pública*. Ministerio de Economía y Finanzas. <https://www.mef.gov.py>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Decreto N.º 1971/2014. Por el cual se aprueba la elaboración y el desarrollo de la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera y se crea el Comité Nacional encargado de su implementación. (2014). Presidencia de la República del Paraguay.
- Decreto N.º 6756/2017. Por el cual se instituye la Semana de Educación Financiera. (2017). Presidencia de la República del Paraguay.

- Decreto N.° 7030/2017. Por el cual se reglamenta la Ley N.° 5361/2014 de Reforma de la Carta Orgánica del Crédito Agrícola de Habilidadación. (2017). Presidencia de la República del Paraguay.
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., & Ansar, S. (2022). *The Global Findex Database 2021: Financial inclusion, digital payments, and resilience in the age of COVID-19*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1897-4>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2022). *Encuesta Permanente de Hogares: caracterización de las mujeres rurales en Paraguay*. [Verificar institución editora: desde 2020 corresponde al Instituto Nacional de Estadística].
- Ferreira Benítez, I. B., Paredes Romero, C. D., González Ayala, S. D., & Godoy Silveira, C. D. (2025). La Gestión Coordinada de Fronteras en los Procesos Aduaneros del Paraguay: Coordinated Border Management in Paraguay's Customs Procedures. *Revista Internacional De Investigación Empresarial*, 2(1), 14-30. <https://doi.org/10.65740/gsj7sk35>
- Gavilán Acuña, G. V., González Ayala, S. D., Godoy Silveira, C. D., Dalles Insaurrealde, C. C., & García Ruffinelli, M. D. (2025). Alianza Público-Privada para el fomento y logro efectivo del reciclaje de residuos sólidos plásticos en la ciudad de Luque, años 2024-2025: Public-Private Partnership for the Promotion and Effective Implementation of Plastic Solid Waste Recycling in the City of Luque, 2024–2025. *Revista Internacional De Investigación Empresarial*, 2(1), 31-39. <https://doi.org/10.65740/cv6k2y43>
- González Ayala, S. D., & Armoa Bernal, M. E. (2024). Balance Social Cooperativo Propuesta de un Modelo de Balance Social para Cooperativas de Ahorro y Crédito del Paraguay: Cooperative Social Balance Sheet. Proposal for a Social Balance Sheet Model for Savings and Credit Cooperatives in Paraguay. *Revista Internacional De Investigación Empresarial*, 1(2), 26-33. <https://doi.org/10.65740/b671kh46>
- González Ayala, S. D., & López Rivas, A. I. (2024). Modelo de innovación para gestión sostenible en contexto de crisis. Caso: Supermercado y Tiendas de conveniencia. Paraguay. Año 2021. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, (18), e2024008. <https://doi.org/10.70833/rseisa18item570>
- González Ayala, S. D., Legal, H. A., Núñez, R. R., & Marín Sosa, E. A. (2024). Estrategias de gestión de recursos humanos en el ministerio de economía y finanzas: desafíos y oportunidades en el año 2024: Human Resource Management Strategies in the Ministry of Economy and Finance: Challenges and Opportunities in the Year 2024. *Revista Internacional De Investigación Empresarial*, 1(2), 46-57. <https://doi.org/10.65740/0qzq6m32>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jarvis, P. (2002). Practice-based and problem-based learning. En *The theory and practice of teaching* (pp. 123–131).
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Laibson, D. (1997). Golden eggs and hyperbolic discounting. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(2), 443–477. <https://doi.org/10.1162/003355397555253>
- Ledgerwood, J. (1999). *Microfinance handbook: An institutional and financial perspective*. World Bank.
- Ley N.° 5361/2014. De reforma de la Carta Orgánica del Crédito Agrícola de Habilidadación. (2014). Congreso Nacional de la República del Paraguay.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy and retirement planning: New evidence from the Rand American Life Panel*. Michigan Retirement Research Center.
- Mandell, L. (2008). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 19(1). [Verificar: probablemente Mandell & Klein (2009), 20(1), 15–24].
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2012). *Resolución N.° 9179/2012*. MEC.
- Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- OECD. (2012). *Core competencies framework on financial literacy for adults*. OECD Publishing.
- Palermo Tarragó, J. M., Galeano Rodríguez, P. A., Flor Perez, O. R., González Ayala, S. D., & Godoy Silveira, C. D. (2025). Modelo de gestión de agua potable. Propuesta de un Modelo de Gestión basado en Calidad: Drinking water management model. Proposal for a Quality-Based Management Model. *Revista Internacional De Investigación Empresarial*, 2(1), 40-49. <https://doi.org/10.65740/9w92xk73>
- Robinson, C. B. (2012). What does financial literacy training teach us? *The Journal of Economic Education*, 235–247.

- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Setiawan, M., Effendi, N., Santoso, T., Dewi, V. I., & Sapulette, M. S. (2022). Digital financial literacy, current behavior of saving and spending and its future foresight. *Economics of Innovation and New Technology*, 31(4), 320–338. <https://doi.org/10.1080/10438599.2020.1799142>
- Suri, T., & Jack, W. (2016). The long-run poverty and gender impacts of mobile money. *Science*, 354(6317), 1288–1292. <https://doi.org/10.1126/science.aah5309>
- Tarragó, J. M. P., Rodríguez, P. A. G., Perez, O. R. F., Ayala, S. D. G., & Silveira, C. D. G. (2025). Modelo de gestión de agua potable. Propuesta de un Modelo de Gestión basado en Calidad: Drinking water management model. Proposal for a Quality-Based Management Model. *Revista Internacional de Investigación Empresarial*, 2(1), 40-49. <https://doi.org/10.65740/9w92xk73>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Yunus, M. (1999). *Banker to the poor: Micro-lending and the battle against world poverty*. PublicAffairs.

Declaraciones

Aprobación ética: La investigación se condujo conforme a los principios éticos de la investigación con personas y a las normas institucionales aplicables.

Consentimiento informado: Las participantes encuestadas y los informantes entrevistados otorgaron su consentimiento informado previo; se resguardó el anonimato de los participantes y los resultados se presentan de forma agregada.

Contribución de autoría (CRediT):

- Clara Noelia Domínguez Miltos: conceptualización, investigación, análisis formal, curación de datos, redacción del borrador original.
- Derlíz Osmar Cabrera Cabrera: metodología, supervisión, revisión y edición.

Disponibilidad de datos: Los datos institucionales de contexto provienen de fuentes públicas del CAH y de la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera.

Uso de inteligencia artificial: Los autores declaran haber utilizado herramientas de inteligencia artificial para apoyar la adaptación del manuscrito de tesis al formato de la revista (síntesis, reorganización y revisión lingüística) y la regeneración gráfica de las figuras a partir de los datos originales. Su utilización no sustituyó la autoría intelectual, el análisis ni la interpretación de los resultados, y los autores revisaron y asumen la responsabilidad plena por el contenido final.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses, ya sea de carácter financiero, personal, institucional o de cualquier otra índole, que pudiera haber influido en los resultados, interpretación o conclusiones del presente estudio.

Financiamiento: La investigación fue financiada con recursos propios de los autores y no recibió financiamiento externo.