

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61283>

Aprendizaje-servicio en finanzas personales: una experiencia práctica

Service-Learning in Personal Finance: A Practical Experience

Carlos Alberto Figueroa Moreno
Universidad de Concepción
Chillán, Chile
cafigueroa@udec.cl (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0003-0996-8598>

Elías Jordan Karmach Sánchez
Universidad de Concepción
Chillán, Chile
ekarmach@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6615-5254>

Paola Giuliana Zerega Tallia
Universidad de Concepción
Chillán, Chile
paolazerega@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0002-3364-5361>

Carlos Leandro Delgado Fuentealba
Texas A&M University, College Station
Texas, Estados Unidos
cadelgado@tamu.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7656-3254>

Recepción: 11 de septiembre de 2024

Aceptado: 20 de noviembre de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Figueroa-Moreno, C. A., Zerega-Tallia, P. G., Karmach-Sánchez, E. J. y Delgado-Fuentealba, C. L. (2025). Aprendizaje-servicio en finanzas personales: una experiencia práctica. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61283>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El objetivo de este artículo es el análisis exhaustivo de los resultados y experiencias de una actividad de aprendizaje-servicio (A+S) desde tres perspectivas: estudiantes, docente y público usuario. La iniciativa consiste en la realización de talleres de finanzas personales dirigidos a la comunidad, por las personas estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de la Universidad de Concepción, Campus Chillán, Chile, en el curso electivo de Finanzas Personales, el primero en el país para el estudiantado de pregrado en el marco de un convenio de cooperación con la Comisión para el Mercado Financiero. Se utilizó la metodología de estudio de caso e información cualitativa obtenida de los reportes de capacitación entregados por cada grupo de estudiantes en un horizonte temporal de seis años (2017 - 2022). Los resultados indican que la metodología A+S fue altamente valorada por el estudiantado participante, ya que les permitió desarrollar competencias conductuales fuera del aula, junto con cultivar su sentido de responsabilidad social. El docente de la asignatura, quien se iniciaba en su carrera académica, enfatizó que la actividad le permitió desarrollar sus habilidades pedagógicas, junto con obtener datos relevantes para desarrollar investigación. El público usuario mostró satisfacción por el servicio recibido, destacando el carácter lúdico de los talleres y cómo el estudiantado respondió a las inquietudes del público. Esta investigación puede servir de insumo para implementar iniciativas A+S que fomenten la educación financiera en otros países, principalmente Latinoamericanos. En este sentido, se recomienda no generar una réplica exacta de la iniciativa, sino adaptar los elementos necesarios a la realidad de cada país y objetivos de cada universidad, reforzando los aspectos positivos indicados en el caso, y solucionando las debilidades y limitaciones presentadas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Competencias sociales, Enseñanza superior, Finanzas, Responsabilidad social, Universidades.

ABSTRACT

The goal of this article is a complete analysis of the results and experiences of a service-learning (S+L) activity from three perspectives: students, teaching, and audience. The initiative involved personal finance workshops conducted for the community by students from the School of Management and Business at Universidad de Concepción, Campus Chillán, Chile, as part of the elective course in Personal Finance. This course is the first of its kind in the country for undergraduate students, offered within a cooperation agreement with the Financial Market Commission. The case study methodology and qualitative information obtained from the training reports submitted by each group of students over a six-year time horizon (2017 - 2022) are used. The results indicate that the S+L methodology was highly valued by the participating students, as it allowed them to develop behavioral skills outside the classroom, along with fostering their sense of social responsibility. The professor of the course, who was beginning his academic career, emphasized that the activity allowed him to develop

his pedagogical skills, along with obtaining relevant data to develop research. The audience expressed satisfaction with the service received, highlighting the ludic nature of the workshops along with the effective way in which the students managed to respond to the public's concerns on each subject. This research can serve as a reference for implementing S+L initiatives aimed at promoting financial education in other countries, particularly in Latin America. It is recommended that the initiative be adapted to fit the specific context and objectives of each university and country, reinforcing the positive aspects identified in the case and addressing the limitations and challenges encountered.

KEYWORDS: Learning, Social Skills, Higher Education, Finances, Social Responsibility, Universities.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de este estudio es que presenta un caso concreto sobre la aplicación de la metodología de aprendizaje y servicio (A+S) en la práctica docente. A su vez, constituye una herramienta que permite fomentar la educación financiera en la población por parte de los reguladores financieros, adaptándose a una sociedad en constante cambio.

Es así como una mejor gestión del conocimiento ha llevado al sistema educativo a adoptar una metodología de enseñanza-aprendizaje que complementa los modelos ya existentes y propicie un aprendizaje significativo.

Esto coincide con lo que plantea la Declaración de Bolonia, que recoge que las instituciones de educación superior deben formar un cuerpo ciudadano competente en lo profesional y responsables en lo social, críticos ante las injusticias y participativos para contribuir a la mejora de la sociedad, de las personas y de colectivos más desfavorecidos, y a la protección del medio ambiente (Repáraz et al., 2015; Santos-Rego, 2016).

En este contexto, el estudiantado se ha convertido en un actor relevante del proceso educativo, formando parte activa de su propio aprendizaje mediante un modelo de pedagogía solidaria conocida como aprendizaje-servicio (A+S). Para McIlrath et al. (2016), el A+S es una propuesta de enseñanza-aprendizaje que se deriva del compromiso activo en los problemas de la comunidad, integrando al currículum el servicio comunitario y vinculando, a través de un proceso reflexivo, el conocimiento disciplinar o académico con lo experiencial.

Por lo anterior, esta metodología ha sido considerada propicia de aplicar en la asignatura Finanzas Personales de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de Concepción Campus Chillán, Chile; dado el perfil de egreso del plan de estudios de la carrera, el cual declara que el Ingeniero Comercial es un profesional sólidamente formado en las Ciencias de la Administración de Empresas y Economía, competente en gestión de empresas e instituciones y análisis y evaluación del funcionamiento económico y su entorno (Universidad de Concepción [UdeC], 2014). Es aquí donde el es-

tudiantado debe desarrollar las competencias genéricas o macrocompetencias del Modelo Educativo UdeC: pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y responsabilidad social (UdeC, 2014).

Metodológicamente, la asignatura incluye el traspaso de contenidos mediante clases expositivas y la implementación de recursos didácticos dentro del aula donde se emplea la metodología A+S, realizándose un taller de educación financiera donde grupos de estudiantes gestionan el contacto de un público objetivo para transmitir los conocimientos y experiencias recibidos en la asignatura. Para su desarrollo, cada grupo debe realizar gestiones para contactar a un público específico, consensuar un tema de interés y coordinar una fecha y lugar físico o virtual para la actividad. Además, el estudiantado debe elaborar un reporte escrito que detalle las gestiones realizadas, así como opiniones y percepciones propias y de las personas usuarias de cada taller.

En sus distintas versiones, la asignatura tuvo modificaciones en la estructura y tipo de contenidos. Por ejemplo, hubo un cambio transitorio a una modalidad virtual debido a la pandemia del Covid-19 y en el último año la iniciativa contó con recursos monetarios para mejorar la cobertura y calidad de los talleres.

El objetivo de esta investigación es presentar un análisis exhaustivo de las experiencias y aprendizajes obtenidos a partir de los talleres del alumnado en las seis versiones de la asignatura, dictada entre 2017 y 2022, en la carrera de Ingeniería Comercial de la Escuela de Administración y Negocios de la Universidad de Concepción.

Se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos de los reportes elaborados por cada grupo. El análisis presenta y explica la vivencia de los agentes involucrados en los talleres: el estudiantado, la población usuaria y el docente encargado de la asignatura, quienes relatan las experiencias y los beneficios obtenidos desde sus propias perspectivas. Se comparan esos relatos con la evidencia de la literatura vigente de A+S, para detectar nuevos impactos y tendencias asociadas a esta metodología.

El artículo se estructura en cuatro partes: un marco teórico que describe el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación con el medio que propicia la metodología del A+S, su injerencia en la innovación y experiencia pedagógica; y, el aporte a la comunidad en la educación financiera. La segunda parte considera el marco metodológico aplicado al estudio, sus resultados, el sustento teórico de estos; y, el testimonio tanto de las personas usuarias como del docente responsable del A+S realizado. En tercer y cuarto lugar, se presentan las discusiones y conclusiones, respectivamente, del estudio de caso y sus implicancias.

Marco teórico

Enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una relación causal e indisoluble, constituyéndose en un desafío que se ha intensificado en el último tiempo, dando paso a una preocupación de carácter

internacional por la búsqueda de nuevas maneras de entenderlo. Debido a lo anterior, en esta nueva perspectiva del proceso de enseñanza, se han redefinido programas, currículos, contenidos y objetivos que se han reorientado hacia un aprendizaje que apunte al desarrollo de competencias relevantes (Zúñiga et al., 2014).

El concepto de competencia promueve un aprendizaje donde el estudiantado movilice saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en contextos concretos y en los diferentes ámbitos de la vida.

Dado lo anterior, actualmente se presenta una tendencia en la interpretación de resultados del proceso enseñanza aprendizaje, la que incorpora la evaluación al proceso educativo como consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje. Esta forma evaluativa, conocida como evaluación edumétrica, está basada en objetivos que determinan si el estudiantado logra el dominio de ciertos objetivos específicos o criterios. De esta forma, se confronta a cada estudiante con metas establecidas previamente procurando que los juicios de valor respecto del aprendizaje den cuenta del grado en se han logrado los objetivos que se proponen. El profesor establece lo que debe saber hacer cada estudiante y los resultados de prueba se comparan con este criterio. Este saber hacer se conoce como competencia (Maraví y León, 2013).

El compromiso de la Universidad de Concepción, Chile:

Es formar estudiantes que posean los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer una profesión, que puedan resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, que estén capacitados para proponer nuevos desafíos, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (UdeC, 2011, pp. 3-4).

Dado lo anterior, surge la necesidad de desarrollar y evaluar competencias de orden transversal en el estudiantado de la Universidad de Concepción. Para ello, se presenta el modelo educativo por macrocompetencias genéricas (UdeC, 2013), siendo la responsabilidad social una de las ideas claves que se presenta de manera transversal en la concepción contemporánea de profesión, es decir, su implicación con propósitos sociales y responsabilidades, fundamentados tanto desde el punto técnico, como moral (Colby et al., 2003; Goodlad, 1995; Shulman, 1998), satisfaciendo así, de manera íntegra, la demanda y confianza de la ciudadanía y clientes (Bolívar, 2005).

Vinculación con el medio

Un aspecto clave en el impacto positivo que las instituciones de educación superior puedan incidir en el desarrollo humano y social, se encuentra relacionado con sus aportes a la sostenibilidad, lo que debería alcanzarse en las universidades mediante prácticas sustentables y externamente en su colaboración con entidades locales y gobiernos regionales y nacionales, para realizar acciones conjuntas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008).

La docencia cumple un papel fundamental en este desafío y en la educación superior, las propuestas de A+S deben estar en el marco de un modelo formativo de universidad que busque combinar aprendizaje académico y formación ciudadana en tiempo real (Martínez-Martín, 2008).

Así, lo conceptual define lo que se debe aprender mientras que la competencia vincula el contenido académico al medio. Por lo tanto, la docencia que entregue competencias para la sostenibilidad permitirá al estudiantado hacer frente a las problemáticas que se darán en los contextos tanto profesionales como personales (García-González et al., 2015).

Aprendizaje y servicio

El A+S se define como una metodología pedagógica experiencial de enseñanza, mediante la cual un grupo de estudiantes desarrolla sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad, integrada en el currículo (Salam et al., 2019; Furco, 2002).

Así, la propuesta del A+S articula la innovación pedagógica, la acción solidaria y el activo protagonismo de jóvenes, en el contexto social y en sus propios procesos de aprendizaje e investigación situada (Pizarro y Hasbún, 2019).

La experiencia es una intervención valiosa a través de la que se lograría crear el conocimiento. Además, permite que el estudiantado obtenga una evaluación precisa de sus habilidades (Moorer, 2009) y consigue que la identidad, importancia y retroalimentación de la tarea aumenten las posibilidades de valoración positiva, ya que logran vincular los contenidos teóricos a la práctica y los acerca de manera más pertinente al contexto social de desempeño profesional (Lester et al., 2017; Rodríguez-Gallego, 2014).

A+S y Educación Financiera

En cuanto a la metodología de A+S aplicada a la educación financiera, en Estados Unidos está el caso del análisis de los resultados de un workshop dirigido a la población de estudiantes secundarios por parte del alumnado universitario que cursa carreras de negocios. Las temáticas aplicadas fueron diversas, como, por ejemplo, endeudamiento, ahorro y gastos. Dicho evento de alfabetización financiera tuvo un impacto inmediato en el conocimiento financiero del estudiantado participante (Jones et al., 2018). Los autores además concluyen que los proyectos de A+S aplicados a la alfabetización financiera mejoran las competencias de liderazgo y de conciencia de justicia social en el alumnado de pregrado. En esta línea, Sabbaghi et al. (2013) encuentran evidencia de que ambas competencias son potenciadas en la población estudiantil que participa en este tipo de metodologías aplicadas a la educación financiera.

El contexto de necesidades en esta materia para el caso de Chile, según Butelmann y Gallego (2001), menciona que, en cuanto a deuda y ahorro, los hogares con mayor educación son los que tienen la capacidad de planificar estas decisiones. En consecuencia, Aguilar et al. (2019) afirman que

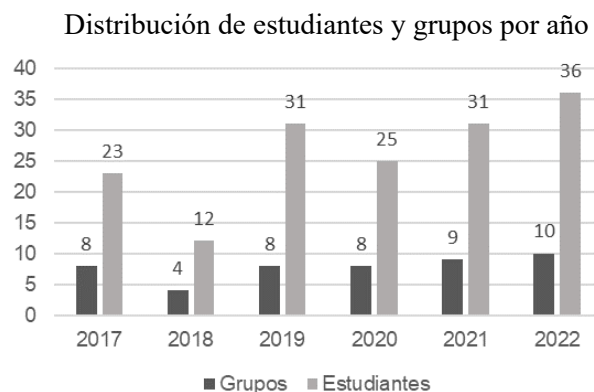
los proyectos de educación financiera implementados en América Latina, especialmente en Chile, han contribuido a adaptar el patrón de gastos y conducta, junto con generar una mayor conciencia sobre el ahorro y la gestión de recursos y la administración en los usuarios. Sumado a ello, [Álvarez y Ruíz-Tagle \(2016\)](#) plantean que la educación financiera tiene un impacto positivo en la deuda de los hogares.

METODOLOGÍA

Este artículo corresponde a una investigación cualitativa, teniendo el enfoque de un estudio de caso. En primer lugar, se tabularon datos obtenidos de los reportes de capacitación de 158 estudiantes distribuidos en 47 grupos durante 6 años (de 2017 a 2022). El número de estudiantes señalado corresponde al universo de jóvenes que cursó la asignatura de Finanzas Personales durante el periodo indicado anteriormente. Para cursar dicha asignatura el estudiantado debe cumplir con los prerrequisitos establecidos en la malla curricular del plan de estudios de la carrera, siendo esta de carácter electivo y se posiciona en el año cuatro, de cinco que dura la carrera. De esta forma se logra tener una cantidad de estudiantes que permite una gestión de aula más personalizada en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje; como consecuencia de lo anterior, la conformación de grupos se concreta por grado de afinidad entre quienes participan de la clase, sin contar para ello con la intervención del docente.

La validación, precisión y fiabilidad de los datos se refleja en el incentivo que el cuerpo de estudiantes tuvo al elaborar un reporte completo, debido a que este informe era parte de su calificación final. Además, tuvieron que presentar evidencias audiovisuales respecto de cada actividad de capacitación. El detalle de la cantidad de estudiantes y grupos para cada versión del curso se indica en la [Figura 1](#).

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

El número de estudiantes ha ido aumentando con los años, evidenciándose un mayor interés por esa asignatura electiva.

A continuación, se aplicó un análisis de contenidos para categorizar ideas. Se comenzó por estudiar lo realizado por cada grupo en el período previo a la capacitación, que consideró: elección de público, temas y gestiones de coordinación. Luego se analizó la realización de los talleres, considerando

la distribución de tópicos por estudiante y las apreciaciones del público. Finalmente, se agruparon los testimonios de cada estudiante y la experiencia de quienes recibieron la capacitación.

Los criterios para categorizar las ideas derivadas de los testimonios del cuerpo estudiantil fueron las competencias del perfil de egreso declaradas en el programa de la asignatura Finanzas Personales y los beneficios del A+S en base a la clasificación proporcionada por [Salam et al. \(2019\)](#), antecedentes descritos en la [Tabla 4](#). Estos testimonios fueron tabulados con la herramienta Microsoft Excel, considerando: grupo, integrante de grupo, semestre y año en que se cursó la asignatura.

Posterior a ello, se realizó el análisis de los testimonios para clasificarlos tanto en alguna de las competencias del perfil de egreso como en los beneficios del A+S. La clasificación se realizó observando la congruencia entre el testimonio y la competencia como también los beneficios del A+S. Luego, el análisis de contenido realizado producto de la tabulación descrita, utilizó dos técnicas: de categorías, por una parte, al considerar una clasificación de contenido predefinido (competencias y beneficios mencionados) y, de análisis temático, al identificar patrones en la clasificación de los testimonios del estudiantado.

RESULTADOS

La [Tabla 1](#) presenta la selección de públicos objetivos que cada grupo de estudiantes determinó para su taller. Los grupos se clasificaron en dos categorías: institucional y no institucional. La primera consiste en que el alumnado se contactó con una organización legalmente constituida, en la que posteriormente realizaron un taller. Casi tres cuartas partes del total de grupos eligió esa modalidad. Mientras que el cuarto restante optó por capacitar a un público que, en su conjunto, no es representativo de institución alguna.

La mayoría de los grupos eligieron colegios y la población trabajadora de organismos específicos como instituciones de capacitación. En menor medida, se seleccionaron agrupaciones vecinales, agrupaciones de emprendedores, municipalidades y otras instituciones. Esto indica que los grupos prefirieron instituciones con las que estaban familiarizados o eran cercanos. Esta elección tiene ventajas, como una mejor comprensión de las necesidades financieras de los usuarios y comodidad en la capacitación. Por ejemplo, casi el 30% de los grupos eligió aquellos colegios donde sus miembros habían realizado su educación secundaria. Sin embargo, esto puede limitar las oportunidades de ampliar las redes de contacto, lo cual es importante para la inserción laboral ([Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2020](#)).

En los grupos que capacitaron a un público no institucional, se observa que la mayoría eligió capacitar a jóvenes con quienes existía una cercanía en edad y preferencias. Solo unos pocos optaron por un público más diverso. Esto revela limitaciones en la adaptación a las necesidades de personas de diferentes grupos de edad, como las personas adultas mayores.

Tabla 1.

Distribución de grupos por público objetivo

Tipo de audiencia	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Institucional	35	74.47%
Colegios	14	29.79%
Sindicatos-Trabajadores	10	10.81%
Agrupaciones vecinales	4	8.51%
Emprendimientos	3	6.38%
Municipalidades	2	4.26%
Otros	2	4.26%
No institucional	12	25.53%
Jóvenes	8	17.02%
Público en general	4	8.51%
Total	47	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de capacitación puede tener limitaciones al elegir al público objetivo, estas alternativas pueden fomentar la expansión de las redes de contacto del estudiantado, pero requieren un análisis mayor debido a posibles dificultades en la implementación de la capacitación.

La [Tabla 2](#) muestra que la mayoría de los grupos elige acercarse a su público objetivo a través de contactos conocidos, como familiares o amigos. Esto les permite establecer una mejor conexión con el público durante la realización del taller. Sin embargo, podría reducir las oportunidades de ampliar su capital social.

El capital social, que se refiere al valor y el impacto de las relaciones sociales, es un concepto relevante en este contexto ([Taylor, 2011](#)). Investigaciones han demostrado que el capital social juega un papel importante en la construcción comunitaria y en el fomento de relaciones en el nivel de comunicación entre subgrupos de una red ([Saffer et al., 2013](#)). Por lo tanto, aunque es positivo que el alumnado establezca una conexión con su público objetivo, también es fundamental fomentar desde la docencia la expansión de sus redes de contacto.

Tabla 2.

Motivos de elección del público objetivo

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Razones de elección del público objetivo		
Proximidad de contacto	36	76.59%
Uso de tecnología	4	8.51%
Contacto con mediador	3	6.38%
Encuesta por redes sociales	1	2.12%

	Contacto fallido	1	2.12%
	Sin información	2	4.25%
Primer contacto con el público objetivo	Presencial	13	27.66%
	Correo electrónico	8	19.15%
	Redes sociales	8	17.02%
	Videollamada	5	8.51%
	Teléfono	4	8.51%
	Sin información	9	19.15%

Nota. La frecuencia relativa fue calculada con respecto al total de grupos.

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario promover estrategias que permitan al estudiantado explorar nuevos públicos y adquirir habilidades para interactuar con personas de diferentes contextos, para darles la oportunidad de expandir su capital social, fortalecer su capacidad relacional y mejorar sus perspectivas laborales y personales.

Así, los resultados son congruentes con que el alumnado escoge un contacto directo para ofrecer la capacitación. Por ende, al ser cercano, el contacto cara a cara es lo más recurrente. El uso de correo electrónico fue destacable en varios grupos, como una vía adecuada para establecer contacto con los representantes de instituciones. También se destaca el contacto más informal a través de redes sociales. Lo anterior concuerda con diversas investigaciones que estudian el efecto de las redes sociales en la comunicación de las nuevas generaciones, donde se aprecia que éstas gestan nuevas versiones de relaciones humanas y que se debe hacer notar la importancia de las redes como componente fundamental para el desarrollo social (Barón et al., 2021).

La **Tabla 3** revela que, en el primer contacto, los públicos objetivos expresaron sus necesidades de capacitación. Las temáticas más solicitadas son las de carácter general, como finanzas personales y educación financiera temprana. Esto refleja la preocupación de los grupos por asuntos que afectan directamente sus ingresos y la presencia de establecimientos educacionales como lugares de capacitación. En contraste, se observa que pocos públicos objetivos mencionaron necesidades específicas relacionadas con pensiones, vivienda o contratos.

Lo anterior demuestra que existe una brecha generalizada de conocimiento en materia financiera entre los públicos objetivos. Muchas personas consideran que los cálculos económicos son complejos y, por lo tanto, les prestan poca atención. Estas percepciones y falta de conocimiento contribuyen a la existencia de esta brecha (López-Lapo et al., 2022).

Tabla 3.

Necesidades generales del público objetivo al primer contacto

		Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Necesidades del público	Finanzas personales	15	32.43%
	Educación financiera temprana	15	24.32%
	Educación financiera general	9	21.62%
	Sistema de pensiones	3	8.11%
	Vivienda propia	1	2.70%
	Contratos	1	2.70%
	Capacitación	1	2.70%
	Sin información	2	5.41%
	Tópicos elegidos	Productos financieros	12
Ahorro		11	26.08%
Endeudamiento responsable		6	13.04%
Instituciones del sistema financiero		6	10.86%
Inversión		5	08.69%
Sistema de pensiones		4	08.69%
Planeación financiera		2	04.34%

Nota. La frecuencia relativa fue calculada con respecto al total de grupos.

Fuente: Elaboración propia.

La distribución observada en la [Tabla 3](#) podría deberse a la identificación de brechas de conocimiento financiero de parte del estudiantado al interactuar con el público usuario. Los productos financieros son variados y cubren diferentes necesidades, mientras que los temas menos empleados son más específicos y requieren conocimientos técnicos. La comprensión del sistema de pensiones implica aspectos legales y organizacionales que no están directamente relacionados con la realidad cotidiana de los usuarios.

Considerando que la educación financiera se refiere a la capacidad y al conocimiento que tienen las personas en materia financiera y que su nivel de educación en la materia determina la correcta elección de instrumentos financieros ([Mandell, 2008](#)), es ésta un elemento fundamental para la toma de decisiones en las finanzas personales. Esta secuencia de literatura respalda la [Tabla 3](#) y su explicación, puesto que más del 60% de las capacitaciones abordan situaciones de índole personal más que institucional. En la medida que se generen hábitos en las personas producto del conocimiento financiero, las variables subjetivas como el control que éstas tengan sobre sus ingresos, facilitará las decisiones ([Perry y Morris, 2005](#)), es decir, a menor deuda, mejor comportamiento financiero.

En cuanto a los beneficios de la actividad A+S, cada estudiante escribió un párrafo de testimonio en el reporte de capacitación, el cual permite conocer los aprendizajes y experiencias más importantes para ellos. Se realizó un análisis cualitativo para distinguir las competencias del perfil de egreso que busca fomentar la asignatura de Finanzas Personales, en línea con el modelo educativo de la universidad involucrada (UdeC, 2011), y que fueron reconocidas por el alumnado. La [Tabla 4](#) refleja la cantidad de menciones para cuatro competencias incluidas en el programa de la asignatura.

Tabla 4.

Competencias y beneficios potenciales del A+S en función de su reconocimiento por el estudiantado

		AF	RF (%)
Competencias	Aplicar el pensamiento crítico en la resolución de problemas propios de la disciplina	48	30.57
	Trabajar en equipos multidisciplinares	45	28.66
	Comunicarse con efectividad en forma oral, escrita y científica utilizando un lenguaje disciplinar	36	22.93
	Investigar en sus ámbitos de desarrollo	22	14.01
Beneficios potenciales de A+S	Relacionados directamente con las competencias		
	Aprendizaje académico y desarrollo de habilidades	65	41.40
	Conciencia respecto a la justicia social	60	38.22
	Colaboración entre estudiantes y organizaciones	51	32.48
	Competencia comunicativa	14	8.92
	Adicionales a las competencias		
	Crecimiento personal y desarrollo cognitivo	90	57.32
	Autoeficacia comunitaria	89	56.69
	Desarrollo de liderazgo y habilidades de mentoría	76	48.41
	Competencia cultural	63	40.13
	Desarrollo de capital social	61	38.85
	Reforzamiento del razonamiento moral	61	38.85
	Aumento de habilidades sociales e interpersonales	45	28.66
	Desarrollo de sentido de responsabilidad cívica	32	20.38
Incremento del trabajo social en la comunidad	30	19.11	
Reducción de brecha generacional	12	7.64	
Mayor sentido de participación cívica	4	2.55	
Líderes globalmente responsables	4	2.55	

Nota. FA y FR se refieren a la frecuencia absoluta y frecuencia relativa, respectivamente

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia que casi un tercio de la cantidad de estudiantes reconoce que la actividad les permitió aplicar el pensamiento crítico en la resolución de problemas, junto con trabajar en equipos multidisciplinares. En menor medida, una parte mencionó que la actividad A+S les permitió desarrollar la competencia de comunicación efectiva, coincidiendo con otras experiencias de A+S en educación superior (Hechenleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2022). Un porcentaje menor de estudiantes mencionó haber desarrollado la competencia de investigación.

Salam et al. (2019) señalan los beneficios de la estrategia A+S para el estudiantado, los cuales se consideraron como criterio para la categorización de ideas. Basándonos en la Tabla 4, más de un tercio afirmó que la actividad les proporcionó aprendizaje académico, desarrollo de habilidades y conciencia de justicia social al abordar brechas financieras e inclusión. Además, les permitió colaborar entre sí y con instituciones. Otros beneficios identificados incluyen la autoeficacia comunitaria, el crecimiento personal y el desarrollo cognitivo. También se valoró el impacto positivo en su entorno cercano y el aprendizaje transversal, más allá de los objetivos de la asignatura.

Asimismo, se destacó el desarrollo de habilidades de liderazgo y mentoría, fundamentales para su éxito laboral. Es una propuesta pedagógica pertinente y eficaz para adquirir conocimiento y conciencia ciudadana a través de la acción social reflexiva (Aramburuzabala et al., 2019; Deeley, 2016). Sin embargo, no siempre se logra preservar el impacto reflexivo, cooperativo y transformador característico del A+S (Álvarez et al., 2017), lo que sería de relevancia en el contexto latinoamericano, donde se suceden con tanta frecuencia los desastres naturales como las crisis económicas, la idea de solidaridad es un concepto clave, que significa ayudar a otras personas de una manera organizada y efectiva, por una causa común (Tapia, 2010).

En conclusión, podemos apreciar que el alumnado reconoce que esta actividad trajo una variedad de beneficios, tanto en la retención de conocimientos técnicos como en el desarrollo de sus competencias conductuales (Jouannet et al., 2013). Adicionalmente, reconoce el enfoque de responsabilidad social que tiene esta iniciativa A+S, identificándose como actores claves para propiciar beneficios positivos en su comunidad (Hui y Koplin, 2011).

Testimonio de los usuarios

Para los talleres realizados el año 2022, se recolectaron las opiniones de la población usuaria a través de una encuesta de satisfacción compuesta de dos partes. En la primera, se evaluaron cinco aspectos del taller con una escala de Likert (muy de acuerdo 4, de acuerdo 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo 2, en desacuerdo 1 y, muy en desacuerdo 0). En la segunda parte cada asistente mencionó sus apreciaciones del taller, y sobre cómo éste contribuyó a su formación en educación financiera.

Para cada opción de la escala de Likert se calculó el promedio del indicador por taller y las frecuencias relativas. Después se calcularon estadísticas descriptivas para el total de capacitaciones. Los resultados se encuentran en la Tabla 5.

Tabla 5.

Indicadores de evaluación de los talleres por el público usuario

Aspectos	Panel A. Estadística descriptiva de los indicadores de desempeño					Panel B. Distribución de opciones de indicadores de desempeño				
	Media	Mediana	DE	Mín.	Máx.	4	3	2	1	0
Exposición clara y fluida	3.83	3.95	0.29	3.00	4.00	85.48%	12.02%	2.50%	0.00%	0.00%
Las exposiciones lograron llamar la atención	3.85	3.92	0.19	3.38	4.00	85.77%	13.93%	0.30%	0.00%	0.00%
Las actividades fueron atractivas	3.81	3.93	0.23	3.25	4.00	83.42%	14.22%	2.36%	0.00%	0.00%
Se dio respuesta adecuada a las preguntas	3.91	3.96	0.14	3.50	4.00	91.20%	8.49%	0.30%	0.00%	0.00%
El taller estuvo acorde a las expectativas	3.82	3.88	0.24	3.13	4.00	85.27%	11.41%	3.31%	0.00%	0.00%

Fuente: Elaboración propia.

En promedio, más del 85% de las respuestas se situaron en la categoría *muy de acuerdo*. El criterio mejor destacado fue la adecuada respuesta a las preguntas. Quizá se deba a que el público logró solucionar algún problema en la gestión de sus finanzas personales mediante el planteamiento de sus dudas. La entrega de respuestas permite la interacción del estudiantado con el público usuario y confirma el alto dominio del tema por parte de ellos.

Las respuestas abiertas de la segunda parte de la encuesta se procesaron mediante un análisis de contenidos. Para ello, dividimos la muestra en dos partes en función del segmento etario objetivo de cada taller. Se formaron dos grupos: uno conformado por estudiantes secundarios, mientras que el público adulto fue analizado aparte. El detalle de las opiniones comunes y sus frecuencias se detallan en la [Tabla 6](#).

Se puede apreciar que la intervención les ayudó a ampliar sus conocimientos y modificar positivamente sus hábitos, mejorando de esta forma su calidad de vida. Por otro lado, los grupos estudiantiles recibieron una evaluación altamente favorable en cuanto al dominio del tema, claridad en la exposición de estos, dinamismo y resolución de dudas.

Tabla 6.

Análisis de contenido de los comentarios del público usuario

Comentarios recopilados	Panel A. Tabulación de comentarios				Panel B. Definición de comentarios
	Estudiantes		Usuarios		
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	
Opinión positiva en general	131	78.44	28	68.29	Comprende un conjunto de calificativos positivos generales respecto a la contribución de la actividad y al desempeño de los estudiantes: excelente, muy buena, buena, provechosa, completa, práctica, interesante, útil, efectiva y productiva.
Carácter lúdico de la actividad	44	26.35	6	14.63	Se destaca la actividad como una experiencia entretenida, dinámica, divertida, creativa e interactiva. Se refiere a los elementos complementarios adicionales a la exposición de los alumnos, como, por ejemplo, juegos, concursos, y actividades con participación del público.
Aumento de conocimientos	67	40.12	12	29.27	El público reconoce que los talleres les permitieron aumentar sus conocimientos en educación financiera.
Fortalecimiento de habilidades	16	9.58	8	19.51	El público reconoce que los contenidos presentados en los talleres les ayudan a desarrollar y mejorar sus habilidades relacionadas con sus finanzas personales.
Reconocimiento de brechas y carencias	24	14.37	4	9.76	Las personas manifestaron tener brechas y debilidades previas a la capacitación en cuanto a conocimientos y hábitos, por lo que el taller contribuyó a suplirlos.
Resolución de dudas	13	7.78	10	24.39	Las personas expresaron que sus dudas en la temática fueron resueltas de manera efectiva por el estudiantado.
Llamado a la acción	3	1.80	2	4.88	Las personas manifestaron que, gracias al taller tomaron la decisión de cambiar o mejorar algún hábito relacionado a sus finanzas personales.

Comentarios negativos puntuales	2	1.20	0	0.00	Comprende opiniones particulares respecto al taller. Una fue por el horario definido para una capacitación, y otro fue porque el usuario no tenía muchas expectativas previas al taller.
Deseo de repetición de la actividad	0	0.00	1	2.44	Un asistente expresó su deseo que los talleres se sigan replicando a su comunidad cercana, y a otras.
Total respuestas	167	100.00	41	100.00	

Nota. Las siglas FA y FR significan frecuencia absoluta y frecuencia relativa, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, devela que una posible limitación de la aplicación de la metodología A+S sería no considerar el contexto disciplinar, cultural, económicas u otras variables sociodemográficas.

Experiencia docente

En una entrevista abierta, el profesor manifestó sus motivaciones y aprendizajes con esta iniciativa. En cuanto al primer punto, el docente buscaba aportar a la comunidad y no solo transmitir conocimientos argumentando que, aunque muchos hogares tienen acceso a productos financieros, no los utilizan adecuadamente, incurriendo en costos innecesarios, ya sea por olvido o por malos hábitos. En Chile, hay personas que no usan servicios financieros dependientes de plataformas online, como banca en línea y aplicaciones móviles, por lo que el docente decidió enfocar los talleres tomando en consideración estos aspectos.

La asignatura de finanzas personales se diseñó tomando en cuenta las habilidades y competencias que necesita desarrollar el alumnado en su proceso formativo. Lo anterior, con el fin de adquirir experiencia en cuanto a trabajo en equipo, liderazgo, presentarse en público, empatizar con el entorno, analizar y sintetizar información. Las evaluaciones de la clase contemplaron la realización de pruebas escritas e informes grupales, pero la actividad de capacitación fue la más significativa, según la opinión del docente.

Además, el profesor manifestó su satisfacción al observar que el grupo de estudiantes demostró mayor compromiso y motivación precisamente en los talleres, ya que les permitió vivenciar una situación real, muy cercana a lo que les corresponderá realizar más adelante al entrar al mundo laboral, en la que se aplicó lo aprendido, a la vez que se presentaba el desafío de mantener una alta reputación ante personas con una necesidad real. Lo anterior fue evidenciado con los reportes escritos, imágenes fotográficas y videos.

En cuanto al desarrollo de competencias pedagógicas, el académico mencionó que coordinar esta actividad le permitió mejorar sus habilidades como docente, ya que no solo explicó los conceptos al

estudiantado desde un punto de vista técnico, sino que lo abordó bajo diversos enfoques, para que pudiesen transmitirlos de manera práctica y sencilla. Durante las clases, el profesor organizó actividades en las cuales el alumnado plasmó sus ideas en lienzos de papel, desarrolló mini obras teatrales y analizó información con un sentido crítico.

Dado el éxito que tuvo la actividad en los primeros cinco años, el docente consideró necesario abarcar un universo mayor de personas y potenciar la calidad del servicio entregado, lo cual se concretó gracias a la adjudicación de un proyecto de extensión académica permitiendo, adicionalmente, desarrollar habilidades de administración de recursos, presupuestos y gestión de compras al estudiantado.

Desde el punto de vista de la investigación, el académico pudo elaborar un artículo que extrajo los aprendizajes de la iniciativa, formalizando así los hitos de esta actividad para que a futuro otras casas de estudio puedan implementarla, adecuándola a sus propios contextos educativos.

Complementando lo anterior, se pueden identificar similitudes entre el testimonio del docente y los resultados obtenidos por el estudiantado y el público. Los objetivos que el profesor se propuso cumplir al implementar esta iniciativa fueron cumplidos a cabalidad. En efecto, los estudiantes obtuvieron no solo conocimientos en cuanto a finanzas personales, sino que además desarrollaron habilidades y competencias necesarias en el ámbito laboral. Asimismo, el docente logró contribuir al empoderamiento comunitario de su entorno más cercano, puesto que el público usuario que asistió a los talleres manifestó, a través de las encuestas, una opinión positiva hacia estos, y consideró que realmente fueron un aporte para mejorar sus conocimientos en cuanto a la gestión de sus finanzas. Dicho resultado refleja el alto compromiso que mostró el alumnado en su rol de relator, aspecto que el profesor también buscaba lograr con la iniciativa.

Aun así, el profesor reconoció algunos aspectos a mejorar, como el diseño de las instrucciones de la evaluación, la estructura del reporte de capacitación, la orientación a los alumnos en su búsqueda de público objetivo, la incorporación de otros temas, el aumento en la cobertura de personas usuarias y la diversificación de las instituciones seleccionadas.

Considerando lo expuesto anteriormente, se evidencia que la implementación del A+S beneficia al cuerpo docente, puesto que le permite adquirir competencias técnicas y pedagógicas, facilitando su labor en el futuro (Sartor-Harada et al., 2020).

DISCUSIÓN

En este artículo se analiza el caso de una actividad A+S aplicada a las personas estudiantes de Ingeniería Comercial de la Universidad de Concepción Campus Chillán, en Chile, consistente en la realización de talleres de educación financiera a la comunidad. Los testimonios del estudiantado evidenciaron de que la actividad tributó a las competencias contenidas en el programa de la asignatura en cuestión, referente al uso del pensamiento crítico y de comunicación efectiva. Además, se reconoce el

beneficio en aspectos más allá de los buscados por la asignatura, agrupados en el desarrollo personal y en la responsabilidad social.

El caso expone los beneficios de esta iniciativa para el público usuario, quienes se manifiestan muy satisfechos con el desempeño del alumnado al comprender las temáticas expuestas, resolver sus dudas y destacar el carácter lúdico de dichos talleres. Por otro lado, el docente de la asignatura destaca que esta metodología contribuyó al desarrollo de su experiencia académica, junto con poder aportar positivamente a la comunidad en cuanto al fomento de la educación financiera.

CONCLUSIONES

Este artículo puede servir como insumo para desarrollar la metodología A+S en disciplinas de la economía y negocios de otras universidades y países. El propósito no es generar una réplica exacta de esta iniciativa, sino más bien adaptar los elementos necesarios a la realidad de cada país y metas de cada casa de estudios superiores, manteniendo los aspectos positivos indicados en el caso, y solucionando las debilidades que se presentaron en el desarrollo de esta actividad.

Por otra parte, el cambio de paradigma en cuanto a la modalidad de los talleres de capacitación (presencial o virtual), siendo más notorio con la llegada de la pandemia, nos permite realizar esta actividad sin la necesidad de contar con el público objetivo de forma necesariamente presencial, lo que en algunos casos representa más bien una ventaja, al poder llegar de esta forma a más personas, que de otra manera y por distintos motivos, no participarían.

Este caso sirve como insumo para la implementación de políticas educativas, donde educadores, estudiantes y formuladores de estrategias públicas en la materia pueden considerar que el método A+S contribuye a cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje.

Agradecimiento

Se agradece a Abraham Marín Lorenzen, Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas de la Universidad de Concepción, por su aporte en la tabulación de los datos de este estudio.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. B., Carvajal, R. V. y Serrano, M. M. (2019). Programas de educación financiera implementados en América Latina. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(2), 23-33. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i2.157>
- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Álvarez, R. y Ruiz-Tagle, J. (2016). Alfabetismo financiero, Endeudamiento y Morosidad de los Hogares en Chile. *Serie Documentos de Trabajo*, (424), 1-40. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/140521>

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L. y Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education [Integración del aprendizaje-servicio en la educación europea]*. Routledge.
- Barón, M., Duque, Á., Mendoza, F. y Quintero, W. (2021). Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 123-148. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.29>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf>
- Butelmann, A. y Gallego, F. (2001). Household saving in Chile (1988 and 1997): Testing the life cycle hypothesis [Ahorro de los hogares en Chile (1988 y 1997): Probando la hipótesis del ciclo de vida]. *Cuadernos de economía*, 38(113), 3-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212001011300001>
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. y Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility [Educando a los ciudadanos: Preparando a los estudiantes universitarios de Estados Unidos para una vida de responsabilidad moral y cívica]* (Vol. 6). John Wiley y Sons.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea S.A. Ediciones.
- Fernández-Salineró, C. y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales: Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Furco, A. (2002). *Service-learning: the essence of the pedagogy [Aprendizaje y Servicio: la esencia de la pedagogía]*. Lightning Source Inc.
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A. y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13(19), 85-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education [La búsqueda de la calidad. Dieciséis formas de herejía en la educación superior]*. Open University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED415722>
- Hechenleitner-Carvalho, M. I. y Romero-Mardones, F. A. (2022). Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 61-70. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21378>
- Hui, F. y Koplín, M. (2011). Instructional Note: The implementation of authentic activities for learning: a case study in finance education [Nota instructiva: La implementación de actividades auténticas para el aprendizaje: un estudio de caso en educación financiera]. *E-Journal of Business Education y Scholarship of Teaching*, 5(1), 59-72. <https://research.ebsco.com/c/gzu3uf/search/details/fkqynht4kv?db=edo>

- Jones, R., Petrie, J. y Murrell, A. (2018). Measuring Impact While Making a Difference: A Financial Literacy Service-Learning Project as Participatory Action Research [Medir el impacto y marcar la diferencia: un proyecto de aprendizaje-servicio de alfabetización financiera como investigación de acción participativa]. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 8, 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193094>
- Jouannet, C., Salas, M. y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+ S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Lester, S., Tomkovich, C., Wells, T., Flunker, L. y Kickul, J. (2017). Does Service-Learning Add Value? Examining the Perspectives of Multiple Stakeholders [¿El aprendizaje-servicio aporta valor? Examinando las perspectivas de múltiples partes interesadas]. *Academy of Management Learning y Education*, 4(3), 278-294. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.18122418>
- López-Lapo, J. L., Hernández-Ocampo, S. E., Peláez-Moreno, L. E., Samiento-Castillo, G., Peña-Vélez, M. J., Cueva-Jiménez, N. C. y Sánchez-Loor, J. P. (2022). Educación financiera en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3810-3826. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1770
- Mandell, L. (2008). *The financial literacy of young american adults: results of the 2008 National JumpStart Coalition Survey of High School Seniors and College Students* [La educación financiera de los jóvenes adultos estadounidenses: resultados de la encuesta de 2008 de la Coalición Nacional JumpStart de estudiantes universitarios y estudiantes de secundaria]. The Jump Start Coalition for Personal Financial Literacy. <https://www.stockmarketgame.org/assets/pdf/2008%20JumpStart%20Finacial%20Literacy%20Survey.pdf>
- Maraví, T. R. y León, A. (2013). Evaluación psicométrica y evaluación edumétrica. *Investigación Educativa*, 17(31), 93-108. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8027>
- Martínez-Martín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. <http://hdl.handle.net/2445/143963>
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A. y Grönlund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement y Service-Learning Activities within the Partner Universities* [Encuesta Europea Engage sobre participación cívica y actividades de aprendizaje-servicio dentro de las universidades asociadas]. Europe Engage Erasmus+project. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/europe-engage-survey-of-civic-engagement-amp-service-learning-act>
- Moorer, C. (2009). Service Learning and Business Education: Distinctions Between Undergraduate and Graduate Business Students [Aprendizaje-Servicio y Educación Empresarial: Distinciones entre Estudiantes de Negocios de Pregrado y Posgrado]. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 2(3), 63-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052847.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2008). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries [¿Creciente desigualdad? Distribución del ingreso y pobreza en los países de la OCDE]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044197-en>
- Perry, V. G. y Morris, M. D. (2005). Who is in control? The role of self-perception, knowledge, and income in explaining consumer financial Behavior [¿Quién tiene el control? El papel de la autopercepción, el conocimiento y los ingresos en la explicación del comportamiento financiero del consumidor]. *Journal of Consumer Affairs*, 39(2), 299-313. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2005.00016.x>
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la educación superior chilena*. Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile.
- Repáraz, C. Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 23-51. <https://www.jstor.org/stable/24711238>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Sabbaghi, O., Cavanagh, G. F. y Hipskind, T. (2013). Service-learning and leadership: Evidence from teaching financial literacy [Aprendizaje-servicio y liderazgo: Evidencia de la enseñanza de la educación financiera]. *Journal of Business Ethics*, 118(1), 127-137. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-012-1545-6>
- Saffer, A., Taylor, M. y Yang, A. (2013). Political public relations in advocacy: Building online influence and social capital [Relaciones públicas políticas en la defensa: Construyendo influencia en línea y capital social]. *Public Relations Journal*, 7(4), 1-35. https://www.researchgate.net/publication/265124147_Political_Public_Relations_in_Advocacy_Building_Online_Influence_and_Social_Capital
- Salam, M., Awang-Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review [Aprendizaje-servicio en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura]. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Santos-Rego, M. A. (2016). Introducción. Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI. En M. A. Santos-Rego (Coord.), *Sociedad del conocimiento: Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 13-20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5634645>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals [Teoría, práctica y formación de profesionales]. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. <https://doi.org/10.1086/461912>

- Tapia, M. N. (2010). Service-Learning Widespread in Latin America [Aprendizaje-servicio extendido en América Latina]. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 31-32. <https://doi.org/10.1177/003172171009100508>
- Taylor, M. (2011). Building social capital through rhetoric and public relations [Construyendo capital social a través de la retórica y las relaciones públicas]. *Management Communication Quarterly*, 25(3), 436-454. <https://doi.org/10.1177/0893318911410286>
- Universidad de Concepción [UdeC]. (2014). *Carrera: Ingeniería Comercial Plan de Estudio 2014*. Secretaría General Documentos Oficiales UdeC. <https://ean.udec.cl/wp-content/uploads/2024/11/PLAN-DE-ESTUDIO-ING.-COMERCIAL-CHILLAN.pdf>
- Universidad de Concepción [UdeC]. (2013). *Modelo de Enseñanza de Competencias Genéricas*. Universidad de Concepción. <https://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2022/09/documento-modelo-de-ensenanza-de-macrocompetencias-genericas.pdf>
- Universidad de Concepción [UdeC]. (2011). *Modelo Educativo Universidad de Concepción*. Dirección de Docencia Universidad de Concepción. <https://dirdocencia.udec.cl/wp-content/uploads/2018/05/documento-modelo-educativo.pdf>
- Zúñiga, A., Leiton R. y Naranjo J. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 11(2), 145-159. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37421/ZunigaMelendez_CompetenciasFormacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y