

## Evaluación de la implementación de la educación bilingüe intercultural en la Comarca Gunayala

Págs. 86 - 102

**Artinello  
Hernández**

— Universidad  
Especializada de  
Las Américas  
— Decanato de  
Investigación  
CIEPI

artidadasol@gmail.  
com;  
ciepi2014udelas@  
gmail.com

**Fecha de  
Entrega:**  
Marzo de 2018.

**Fecha de  
Aceptación:**  
Junio de 2018.

### Resumen

Si se parte de la premisa de que el bajo rendimiento de los niños en lectura comprensiva en lengua materna guna y español, como segunda lengua, depende exclusivamente de los docentes, hay que tomar en cuenta que también está asociado a las políticas públicas del estado panameño y sobretodo a la educación con equidad y calidad. Una educación inclusiva con pertinencia cultural, es un derecho fundamental de los niños indígenas, por lo que deben recibir una educación en lengua materna. Fundamentado en ello, el objetivo de este estudio fue evaluar los resultados de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), un estudio de caso en la Comarca Gunayala. 2010-2016. Para la misma se han aplicado las pruebas de conocimiento en lengua materna guna, español como segunda lengua, espiritualidad y matemática a los niños de tercer grado en 16 escuelas de cinco zonas escolares de la Comarca Gunayala, a un total de 458 estudiantes. Se encontró que la mayoría de los niños no entendían los párrafos largos en español, ni tampoco en la lengua materna guna. Se refleja en ellos poca autonomía e independencia en el momento de la prueba. Necesitan atención muy personalizada para las aclaraciones y dudas con respecto a los procedimientos que se les solicitó.

### Palabras clave

Evaluación, estudiantes, educación bilingüe intercultural, español como segunda lengua, lengua materna.

## Evaluation of the implementation of intercultural bilingual education in the Comarca Gunayala

### **Abstract**

If the premise that children low performance in reading comprehension in their mother tongue and Spanish as a second language depends exclusively on teachers, we must take into account that it is also associated with public policies of the Panamanian state and above all to education with equity and quality. An inclusive education with cultural relevance is a fundamental right of aboriginal children, so they must receive an education in their mother tongue. Based on this, the objective of this study was to evaluate the results of the implementation of Intercultural Bilingual Education (EBI), a case study in the Gunayala District. 2010-2016. For this study they knowledge tests were applied in the mother tongue, Spanish as a second language, spirituality and mathematics, to third grade children in 16 schools in five school zones of the Gunayala District, a total of 458 students. It was found that most of the children did not understand long paragraphs in Spanish, nor in their native language Guna. Little autonomy and independence was reflected among them at the time of the test. They needed very personalized attention for clarification and doubt resolution regarding the procedures applied.

### **Keywords**

Evaluation; students; intercultural bilingual education; Spanish as a second language; mother tongue.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo se fundamenta en el Compromiso Nacional por la Educación (2017), en donde se señala que el Estado panameño promueve la educación con equidad y calidad para todos los panameños, con carácter inclusivo, calidad y pertinencia cultural que promueva a los sectores sociales indígenas. En este sentido, los niños indígenas merecen una educación en su lengua materna como un derecho fundamental. Hasta ahora, se ha logrado avances positivos en términos de cobertura en las áreas indígenas, y uno de sus logros es que todos los niños asistan a las escuelas a la edad escolar correspondiente. Sin embargo, otros datos como repitencia, deserción y fracaso escolar son puntos críticos en esa población.

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, 2018), señala que hace más de una década en Panamá, a partir del año 2004, dio inicio la primera fase del Programa Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Gunayala, ejecutado por el Congreso General Guna (CGG) y el Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA), y a pesar de la inclusión del artículo 11 del programa en el cual se indica que: *“La educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”*, y también en este mismo tenor, el artículo 12, señala que: *“La educación de las comunidades se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características objetivos y metodologías bilingüe intercultural”*; No fue sino hasta el año 2004 que se inicia con la experiencia más concreta, es decir, la ejecución del Programa en materia de la EBI en Panamá, en la Comarca de Gunayala.

En el año 2005 se realizó el lanzamiento del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en donde el gobierno nacional había sumado los esfuerzos por la demanda de los pueblos indígenas. Este Plan incluye los fundamentos filosóficos de la educación panameña, en cuanto a que es dirigida a los pueblos indígenas, por sus derechos inalienables y garantías fundamentales como pueblo, inscribiéndose en los lineamientos de la educación bilingüe intercultural y líneas estratégicas.

Como lo menciona Márquez-Viveros y Moreno Olivo (2014) la EBI *“es el reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura”*. En este

aspecto reflexivo, no queda duda, que la cultura se concibe como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo.

La perspectiva planteada por los autores Márquez-Viveros y Moreno-Olivos (2014) que es la de posicionar cambios en los paradigmas tradicionales por paradigmas integracionistas sobre la educación intercultural bilingüe, de allí que:

*El cambio de una visión estática a una visión dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o culturas mejores que otras (pluralismo cultural), sino que todas tienen una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y a formas de comprender y aprehender la realidad (p. 58).*

*Es importante anotar lo expresado por Márquez-Viveros (2016) sobre el proceso de educación bilingüe en América Latina, el cual se orientó, en primer lugar, a la promoción y práctica de un bilingüismo transitorio. En este sentido, Panamá no fue la excepción. Hacia finales de los 70's los estudios sobre las lenguas indígenas, consideraban que el aprendizaje de una lengua indígena tan solo como un puente o paso transitorio para llegar al aprendizaje de la lengua castellana, dando paso a una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo orientada hacia una educación de calidad y equidad (p.6).*

Cabe indicar en lo citado anteriormente por este autor, sobre las propuestas educativas interculturales bilingües, que la lengua materna del estudiantado es valorada y vista como un tesoro, pues es considerada la base o columna vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje en los distintos campos curriculares, y no solo de contenidos lingüísticos culturales.

Tanto es así que para Márquez-Viveros (2016) la perspectiva de implementación radica concretamente en que:

*...cada cultura aporta los contenidos culturales que se han de transmitir mediante el currículo escolar, de manera equilibrada, donde los programas no solo adicionan temas o contenidos*

*étnicos, sino que asumen una perspectiva transformadora que proyecta interpretaciones, conocimientos y valores desde la interculturalidad ( p. 8).*

La educación bilingüe intercultural se convierte en un modelo entre las dos lenguas en ambas culturas en las que se desarrolla, y sus diálogos equilibrados sobre la base de la realidad social, por ello en sus códigos se sostiene que:

*...este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua. Matthias L. Abram (2004, ( p. 8)*

En 2005, se presentó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Panamá, elaborado por el MEDUCA, y en asocio con profesionales indígenas. En el mismo se desarrollaron los conceptos y fundamentos filosóficos y políticos sobre el bilingüismo, los que subyacen en la EBI, aspectos a considerar para entender la realidad educativa de los pueblos indígenas en Panamá.

Para ejecutar este Plan, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2007, en la cual se les asignaron funciones específicas para desarrollar dicho Plan, institucionalizándose en los objetivos, fines y principios de la educación bilingüe intercultural.

Un aspecto desarrollado, fue precisar la implementación de la educación bilingüe intercultural amparado en el Decreto Ejecutivo N°. 67 del 13 de diciembre de 2008, que señala en su título “*que implementa y desarrolla la educación bilingüe intercultural en los pueblos y comunidades indígenas de Panamá con especial énfasis en la enseñanza de lectoescritura de la lengua materna y espiritualidad de los pueblos indígenas de Panamá*”. Otra iniciativa sustentada en el año 2010, en este proceso educativo, es el reconocimiento de las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá que dictan las normas para la Educación Intercultural Bilingüe.

Los indicadores educativos en Panamá señalan con certeza que los niños indígenas están en situaciones de vulnerabilidad con respecto a otros niños del país, prueba de lo indicado son los casos de repitencia, deserción y fracaso escolar, es decir, son puntos críticos de esa población indígena.

Como consecuencia concrecional en lo antes expuesto en el Informe Diagnóstico Situación de las Mujeres Indígenas de Panamá (2016) se señala que:

*En las pruebas de Logros Nacionales del Ministerio de Educación de 2005, los estudiantes de las escuelas indígenas de tercer grado obtuvieron los menores puntajes promedios; en una escala de 0 a 100, en matemáticas 38.3, español 29.3, ciencias naturales 35.1 y en ciencias sociales 38.1” (p. 88).*

Otros indicadores de progreso fueron realizados en el estudio sobre La Educación en Panamá. Cinco metas para mejorar (Unidos por la Educación, 2015) en donde se evidencian: los años de escolaridad, cuyo promedio nacional es 9.2 años, en las Comarcas indígenas, es de apenas 3.5 años y en Darién de 5.5 años, reflejando los peores niveles del país. Aquí la inmensa mayoría de los estudiantes indígenas no culminan la escuela primaria, lo que coloca a estas áreas en situación de mayor vulnerabilidad de pobreza y exclusión, ya que durante los cuatro o cinco años de primaria se adquieren los conocimientos en lectura, escritura y cálculos. Vale destacar incluso que *“el número de años aprobados está muy por debajo del requerido para superar el umbral de la pobreza, que ha estimado la CEPAL en 13 años en el caso de Panamá” (p.7).*

Destacando la importancia de las pruebas que se aplican a los niños de tercer grado del MEDUCA, se revelan datos críticos lesivos al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico, ante ello, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que:

*... en dichos ensayos realizados, los mismos sirven para evaluar el rendimiento en cuanto a las pruebas que se aplican para evaluar competencias adquiridas en español, matemática y ciencias naturales, como LLECE, que solo se aplica en el idioma español, aún no se hacen en lengua materna de pueblos indígenas, lo que obviamente influyen en los resultados académicos (PNUD, 2016, p. 88).*

Es importante señalar que Con las modificaciones realizadas en 1995 a la Ley Orgánica de Educación (por medio de la Ley 34 de 6 julio de 1995) se incorporan el derecho a la educación con pertinencia cultural, en el sistema educativo, congruente con sus culturas, a través del Artículo 11,

el cual indica que “la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”.

- **La cultura y lengua indígena en EBI**

En el modelo de la Educación Bilingüe Intercultural es fundamental mencionar la cultura y la lengua indígena, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en las escuelas indígenas.

Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014) , respecto al programa EBI señalan que este contiene:

*El reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura; las culturas se conciben como creación o construcción humana que permitan dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo; el cambio de una visión estática a una visión dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o culturas mejores que otras (pluralismo cultural), sino que todas tienen una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y a formas de comprender y aprehender la realidad. (p. 58).*

Por lo antes expuesto, la finalidad educativa es lograr que no sólo los niños indígenas deben conocer su cultura y su lengua, además, deben conocer otra cultura, en este caso, la cultura occidental y hablar el español como segunda lengua. El biculturalismo es entendido como el proceso mediante el cual una persona puede participar de dos culturas, en la práctica educativa se trata de enseñar al alumnado elementos y conocimientos de ambas culturas; sin embargo, el concepto no planteaba la visión dinámica de la cultura, más bien la concebía como algo fijo e impenetrable.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje que se da, en el contexto de los niños indígenas, se debe a la operatividad del proceso de la interculturalidad, tomando como base sustantiva al ser social humano y racional, en donde existan valores y consideración de respeto a la diversidad cultural existente en cada uno de los espacios, y las relaciones interpersonales entre los propios niños y los docentes, ante estas situaciones y posicionamiento, de este modo Naranjo,( 2005) expresa que:

*El año de 1980, en la reunión regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ya se manifestó esa inquietud y en ella se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural. Si bien se entendía que una persona podía ser bilingüe o trilingüe, difícilmente se pensaba que pudiera participar sólo de dos culturas, consideradas de forma excluyente entre sí ( p.79).*

- **Evaluación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural - EBI**

El objetivo de este estudio fue evaluar los resultados de la ejecución del programa de Educación Bilingüe Intercultural en Gunayala; para lo cual se aplicaron pruebas de conocimiento en lengua materna guna, español como segunda lengua, espiritualidad y matemática, a 458 niños de tercer grado en 17 de las 44 escuelas, en cinco (5) zonas escolares de la Comarca Gunayala.

Para esta evaluación del Programa se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué resultados se han logrado con el Programa de Educación Bilingüe en las asignaturas básicas (Lengua Materna Guna, español como segunda lengua (L2), espiritualidad y matemática) en los niños de tercer grado en las escuelas de la Comarca Gunayala ?

Para responder a la pregunta se aplicaron unas pruebas que fueron elaboradas en la lengua materna del niño y en español como segunda lengua, y se han dividido en cuatro asignaturas básicas del programa EBI: Espiritualidad Guna, Matemática Guna, Lengua Materna Guna (L1) y español como segunda lengua (L2).

### **Descripción de las pruebas**

Prueba de Lengua materna guna (L1): posee 10 ejercicios enunciados todos en lengua guna, con imágenes contextualizadas a diferentes aspectos culturales.

Prueba de Español como segunda lengua (L2): cuenta con 10 ejercicios enunciados todos en español.



Prueba de espiritualidad guna: cuenta con nueve ejercicios, con enunciados en español y en guna, con imágenes referentes a la cultura del niño.

Prueba de matemática guna: tienen siete ejercicios enunciados en español y en guna, con imágenes referentes a los clasificadores matemáticos.

Las pruebas correspondientes a las cuatro asignaturas básicas contenían un total de 36 ejercicios y fueron elaboradas por investigadores especialistas en cada materia con base en los programas escolares y textos de EBI publicadas por el proyecto EBI-GUNA (2008, 2009, 2010, 2011), y por Ministerio de Educación (2007).

Estas pruebas fueron validadas con grupos de niños de tercer grado de la Escuela Olonobiginya, ubicada en la comarca Gunayala. Las pruebas piloto aplicadas permitieron realizar ajustes en la cantidad de ejercicios.

La fase de aplicación fue por cinco meses (del mes de julio al mes de noviembre de 2017). Se planificó aplicar por zona escolar distribuida proporcionalmente las escuelas seleccionadas con ciertas características para este estudio. La única zona escolar que no fue seleccionada para este estudio fue la Zona 6. En materia logística, se utilizó vías de transporte aérea y marítimo por las características geográficas, climáticas y las dificultades del acceso. De manera que inicialmente se había planificado movilización únicamente por vía terrestre y marítima, sin embargo, por la situación climática, se optó por vía aérea. Todas las pruebas fueron procesadas en la base de datos SPSS y los análisis estadísticos igualmente en SPSS. Los datos cualitativos y cuantitativos fueron sintetizados en gráficas para la interpretación, como parte del análisis estadístico descriptivo.

### **Análisis de los resultados**

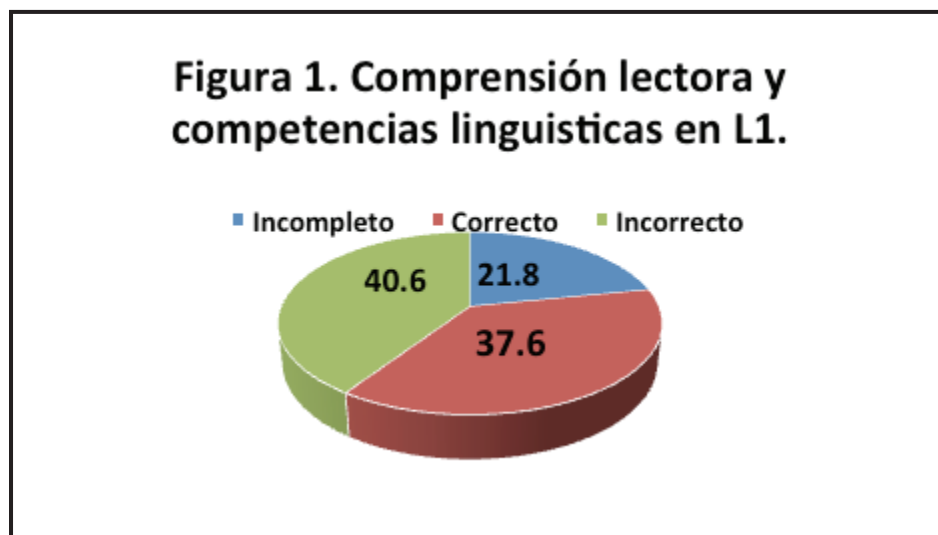
El análisis de los resultados está directa e indirectamente relacionados al trabajo didáctico, pedagógico y a la contextualidad cultural, territorial, lengua madre, entre otros factores exógenos influenciadores, toda vez que los principales actores objeto de estudio, son los estudiantes indígenas y los docentes, estos últimos son quienes utilizan los contenidos escritos, en el idioma castellano, a los niños hablantes de la lengua guna. No hay seguridad si los docentes están conscientes de

lo que genera esa dialéctica de aprendizaje, en donde el docente enseña en castellano a los niños pertenecientes a comunidades de lengua y cultura gunadule. Esta relación implica necesariamente otro análisis con más profundidad en los estudios posteriores. Las primeras ideas que genera, con base a esta observación, el docente sea una de las piedras angulares para este desarrollo, puesto que, como agente reproductor del sistema, tiene efecto en la psicología del niño y reproduce la aculturación y transculturización en la sociedad donde está instalada la escuela.

Este estudio arroja los primeros hallazgos, de las cuatro asignaturas básicas del modelo de educación bilingüe intercultural que se está implementando en la Comarca Gunayala, por lo que se ha hecho análisis de un determinado número de preguntas o pruebas consideradas importante en cada una de las asignaturas aplicadas a los niños de tercer grado. A continuación, se presentan y se espera que estos resultados promuevan reflexiones adicionales con respecto a la EBI, como un sistema de educación en Panamá dirigido a los pueblos indígenas.

- **Lengua materna guna (L1)**

En la Figura 1. Comprensión lectora y competencias lingüísticas en L1, las preguntas que se aplicaron a los niños en lengua materna guna, fue sobre su edad y el grado que cursaban. Evidentemente se esperaba que los niños de tercer grado tuvieran las competencias lingüísticas básicas de su lengua materna, sobre todo la lectura, la escritura y la comprensión. Los resultados fueron los siguientes: 37.6% contestaron correctamente, un 40.6% contestaron incorrectamente y un 21.8% no contestaron la pregunta, es decir, un 62.4% no comprendieron las preguntas formuladas en lengua materna guna; lo que permite inferir que una de las causas pudiera ser el empleo de metodologías didácticas, poco apropiadas, falta de acompañamiento por parte de los padres de familia, entre otras.



**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

La Figura 2. Muestra los resultados de una prueba de llenar espacio, la cual se realizó a través de una lectura ya leída. En este aspecto: un 43% redactó las oraciones correctamente; un 34%, dejaron incompleto y otros, un 23% no contestaron. Es decir un 57% fue negativo.

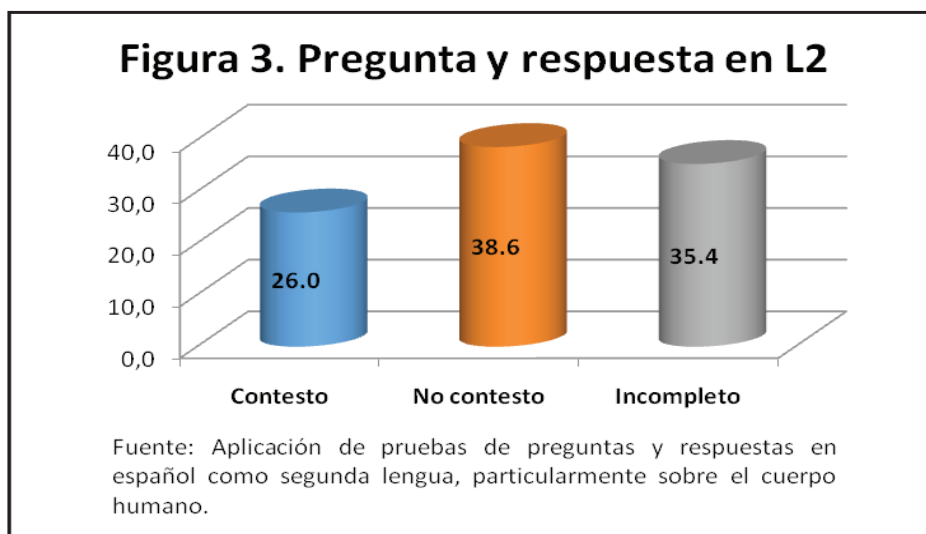


**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

La pregunta que cabe mencionar es cómo se usa la lengua que se usa en el contexto escolar, cumple su propósito para que el idioma pueda desarrollar las habilidades de leer, comprender, y escribir en lengua materna?

- **Español como segunda lengua (L2)**

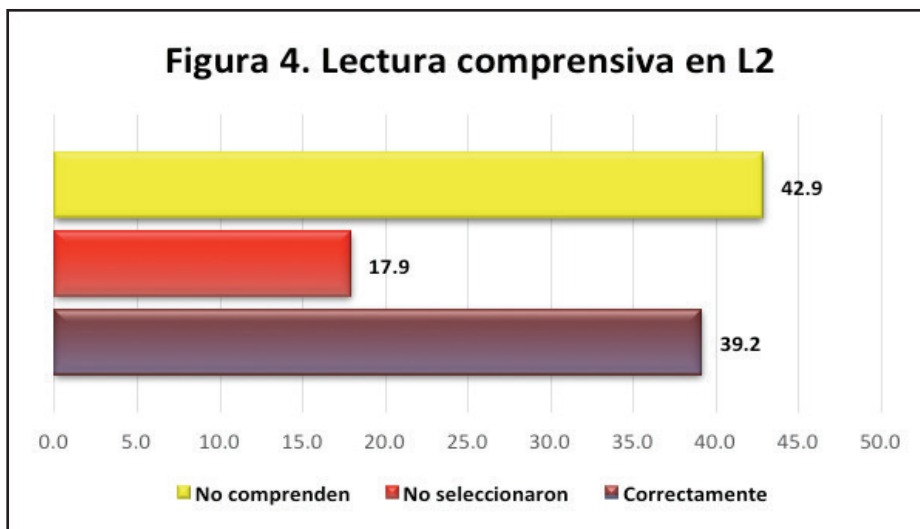
En la Figura 3. Preguntas y Respuestas en L2, los niños indígenas respondieron a la prueba de preguntas en segunda lengua, específicamente sobre las partes del cuerpo humano de la siguiente manera: Un 26% contestó afirmativamente; no contestaron 38.6%; y 35.4%, los dejaron incompleto. Estas dos últimas deficiencias suman un total de 74%.



**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Lectura comprensiva L2**

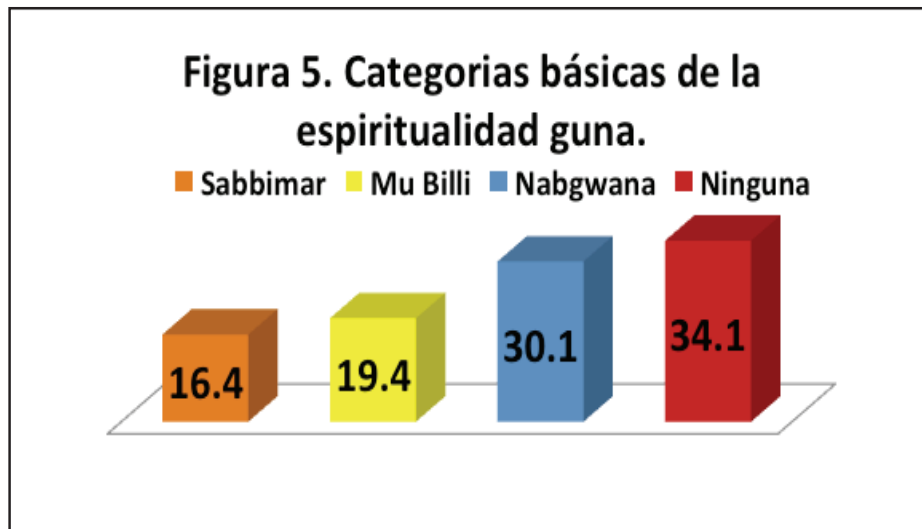
En la Figura 4. Lectura comprensiva L2, se evidencian las competencias lingüísticas del español como segunda lengua. Esta prueba se identificó como la lectura comprensiva en los niños de tercer grado, quienes conviven en un entorno sociocultural, con sus familias, vecinos y amigos. Dicha prueba consistió en la lectura de un párrafo corto, en el que debían seleccionar la acción del personaje. Las respuestas emitidas, fueron los siguientes: No comprenden el párrafo, 42.9%; luego, No seleccionaron, 17.9%; y Contestaron correctamente, 39.2%. Es decir, que un 60.8% no comprenden las lecturas.



**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Espiritualidad Guna**

En la Figura 5, se puede apreciar la concepción de la espiritualidad guna; para ello se mostró a través de una prueba, aspectos importantes como es el valor de relación del ser humano con la naturaleza, esas profundizaciones espirituales permiten reconocer avances sobre la internalización de los diferentes categorías: Nabgwana (Madre tierra), Mu Billi (mar) y Sabbimar (árboles), ante ello, los niños manifiestan conocer tales concepciones espirituales, un 30.1% conocen la categoría Nabgwana (Madre Tierra); luego un 16.4% manifestaron conocer la categoría Sabbimar (árboles); y con un 19,4% la categoría Mu Billi(Mar); sin embargo, un 34.1% no respondieron. Cabe identificar que los niños reconocieron las categorías en los dos idiomas (guna y español).



**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Conteo matemática**

En la Figura 6. Una persona representa número 20 en la cultura guna, es decir, la base del sistema de conteo es vigesimal, se cuenta de veinte en veinte. Se les pregunto a los niños ¿Cuál es la figura de la imagen que representa el número 20 en guna? Los resultados fueron: los que seleccionaron correctamente (imagen de una persona) fue 16%; los que seleccionaron una imagen de tres personas fue 9% (respuesta incorrecta), los que seleccionaron una imagen de varias personas fue 65% (respuesta incorrecta), un total de 74% fueron respuesta incorrecta, 10% no seleccionaron



**Fuente:** Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

## CONCLUSIONES

El estudio se enmarcó en un determinado número de preguntas o pruebas, las cuales respondían a la base teórica que sustentó este estudio, sobre la enseñanza y aprendizaje las que estuvieron orientadas en cuatro temas (lengua materna, español como segunda lengua, espiritualidad guna y matemática) aplicadas a los niños indígenas de tercer grado de las escuelas primarias de la Comarca Gunayala. En eses sentido, la cultura bilingüe es fundamental para lograr la comprensión e integración de las culturas, como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de los grupos sociales.

Entre los aspectos más sobresalientes se pueden señalar:

Se requiere urgentemente que los docentes que dictan clases utilicen metodologías apropiadas para la enseñanza de la educación bilingüe.

Existe un bajo rendimiento de los niños en lectura comprensiva en lengua materna y en español como segunda lengua.

Se requiere la adecuación, pertinencia y diversidad curricular sobre el manejo en el aula, un adecuado monitoreo, seguimiento y orientación continua a los docentes por parte de los supervisores.

Queda evidenciado que se necesita rescatar la representación protectora-maternal sobre la importancia del empleo de las categorizaciones sobre las espiritualidades, que se revierten en valores identitarios y de convivencialidades como ser social humano, y las relaciones con la naturaleza en el forjamiento de la cosmovisión guna.

## REFERENCIAS

- Abram, M. (2006). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, D.C. Recuperado de HYPERLINK “[http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_America\\_Latina\\_.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf)” [http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_America\\_Latina\\_.pdf/](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf/).
- AECID (2018). Programa de Educación Bilingüe Intercultural en los territorios Guna de Panamá (Programa EBI-Guna) Nan Gaburba Oduloged Igar. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Recuperado de HYPERLINK “<http://aecid.org.pa/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-en-los-territorios-guna-de-panama-programa-ebi-guna-nan-gaburba-oduloged-igar/>” <http://aecid.org.pa/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-en-los-territorios-guna-de-panama-programa-ebi-guna-nan-gaburba-oduloged-igar/>
- Unidos por la Educación(2012). La Educación en Panamá: 5 metas para mejorar. Panamá: Ciudad de Panamá. Recuperado de <http://www.unidosporlaeducacion.com/documents/2013/06-02-5Metas.pdf/>.
- MEDUCA. (2005). Fundamentación y Conceptualización del Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Panamá.
- MEDUCA-PNUD. (2017). Compromiso Nacional por la Educación. Primera edición, Panamá: Casa editora Novo Art, S.A.
- Naranjo, Y. J. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. México: Universidad de Granada.



- PNUD. (2016). Diagnóstico Situación de las mujeres indígenas de Panamá. Programa de Desarrollo de Naciones Unidas-Panamá. Panamá: DADO ARTE. Recuperado de [https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/povred/undp\\_pa\\_diagnostico\\_mujeres\\_indigenas.pdf/](https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/povred/undp_pa_diagnostico_mujeres_indigenas.pdf/).
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Revista Ra Ximhai – Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, vol. 10, núm. 3, enero-junio, pp. 55-73. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf/>.
- Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 2, 1-26. México: Recuperado en <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16/>.