

Aproximación a la acción educativa española en Marruecos. Valoración de estudiantes y docentes

María Dolores Dapía Conde¹, Fátima Braña-Rey²

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. Introducción: Los centros de titularidad española, donde se imparten las enseñanzas regladas del sistema educativo español, son una de las acciones que el gobierno español desarrolla en el exterior, con mayor presencia en Marruecos.

Métodos: Se ha optado por un diseño observacional descriptivo de corte transversal, con enfoque mixto. Los datos se han recogido administrando un cuestionario a 267 estudiantes de bachiller y entrevistando a cuatro docentes destinados en Marruecos.

Resultados: El perfil del alumnado que estudia en estos centros responde a un/a joven de nacionalidad marroquí, que procede de un centro educativo español, de religión musulmana, que habla diferentes lenguas y de clase social media o media-alta. La valoración de los centros y las enseñanzas recibidas que expresan los estudiantes es aceptable. Destacan como aspectos más positivos la exigencia e interés de los estudios, la aproximación a la cultura española y las oportunidades de éxito. No obstante, consideran que no hay una integración real entre los elementos culturales españoles y marroquí, y que la metodología docente es poco activa y variada.

El profesorado destaca de los estudiantes su dominio de las lenguas y en particular del español, su alta motivación y valoración de la educación. Valoran muy positivamente la implicación de las familias y perciben que tanto estudiantes como familias ven en estos centros una opción de promoción sociolaboral, que les facilita salir de su país.

Discusión/Conclusiones: La valoración de los centros y las enseñanzas recibidas que expresan los estudiantes es aceptable. Los datos sobre la acción docente de este trabajo concuerdan con la existencia en Marruecos de dos sistemas educativos que reproducen las desigualdades sociales.

Palabras clave: educación internacional; enseñanza en el extranjero; enseñanza secundaria; educación inter-cultural.

[en] Approach to Spanish educational action in Morocco. Students and teachers' assessment

Abstract. Introduction: Spanish-owned centres, where the state teaching of the Spanish education system is taught, are one of the actions that the Spanish government develops abroad, with the greatest presence in Morocco.

Method: A descriptive cross-sectional observational design has been chosen, with mixed focus. The data has been collected by submitting a questionnaire to 267 high school students and interviewing four teachers based in Morocco.

Results: The profile of the students studying in these centres responds to a young person of Moroccan nationality, who comes from a Spanish educational centre, of Muslim religion, who speaks different languages and middle- or upper-class social class.

The schools' assessment and the teachings received by students is acceptable. The demand and interest of studies, the approach to Spanish culture and the opportunities for success stand out as more positive aspects. However, they consider that there is no real integration between The Spanish and Moroccan cultural elements, and that the teaching methodology is a bit active and varied.

Teachers highlight their mastery of languages and in particular Spanish, their high motivation and assessment of education. They highly value the involvement of families and perceive that both students and families see in these centres an option of socio-labor promotion, which makes it easier for them to leave their country.

Discussion/Conclusions: The schools' assessment and the teachings received by students is acceptable. The data on the teaching action of this work is consistent with the existence in Morocco of two educational systems that reproduce social inequalities.

Keywords: International education; teaching abroad; secondary education; intercultural education.

Sumario. 1. Marco teórico. 2. La enseñanza española en el exterior: Marruecos. 3. Método. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos. 3.3. Procedimiento. 3.4. Diseño. 3.5. Análisis estadístico. 4. Resultados. 4.1. Perfil sociodemográfico y académico del alumnado. 4.2. Valoración estudiantes. 4.3. Valoración y traza docente. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas

¹ Universidade de Vigo (España)
E-mail: ddapia@uvigo.es ORCID: 0000-0001-6770-537X

² Universidade de Vigo (España)
E-mail: fatimab@uvigo.es ORCID: 0000-0003-1348-2654

Cómo citar: Dapía Conde, M.D.; Braña-Rey, F. (2021). Aproximación a la acción educativa española en Marruecos. Valoración de estudiantes y docentes. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 569-579.

1. Marco teórico

Los centros de titularidad española tienen una demanda alta debido a la desconfianza hacia el sistema educativo marroquí que, a pesar de incrementar las tasas de escolarización, todavía presenta ciertas problemáticas; distintos informes subrayan la excesiva centralización, baja calidad, desigualdades educativas, abandono escolar, segregación, como elementos presentes en la escuela marroquí (Pàmies, 2012; Benkassmi y Abdelkhalek, 2020). Todo ello provoca una valoración positiva de los centros educativos del extranjero, aportando que los estudiantes que acceden a las instituciones privadas o extranjeras reciban una formación que les facilita el éxito social y laboral (MECD, 2016), reproduciendo nuevamente las desigualdades sociales. “Se conforma, por tanto, un sistema educativo a dos velocidades, separadas y delimitadas por la capacidad económica de los alumnos” (López, 2019:60), puesto que los estudiantes de instituciones privadas extranjeras proceden de una elite acomodada (Abdous, 2020).

En estos centros, caracterizados por una realidad multicultural, el estudiante se encuentra con personas con diferentes antecedentes, lenguas y procedencias lo que sin duda les permite adoptar habilidades interculturales de utilidad para su incorporación en un mundo laboral y social globalizado (Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano, 2021).

Esta realidad multicultural permite que estos centros opten por propuestas educativas interculturales. El enfoque educativo intercultural lo entendemos como una oportunidad de aprendizaje enriquecedora, que implique un intercambio de experiencias y conocimientos. En definitiva, como indica Sánchez (2019, p. 24) “se entra en contacto con otras sociedades, momento en que la convivencia y el ámbito intercultural adquieren su protagonismo”. Coincidimos con Escarbajal (2011) cuando afirma que lo pluricultural alude únicamente al fenómeno de coexistencia de personas de distintas culturas, frente a la interculturalidad que, aporta el sufijo *inter*, y presupone “una intencionalidad de acercamiento al otro, de comunicación e interacción entre personas de diferentes culturas” (p. 132). Su objetivo, por tanto, debe ser “afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de esa diversidad” (Arroyo, 2013: 155). Partimos pues de la idea de que la educación promueve un formato de ciudadanía y que, desde el enfoque intercultural, estos valores se muestran en el respeto por la diversidad.

Un instrumento que posibilita la adquisición de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos y emociones fomentando una participación activa en contextos multiculturales, es el patrimonio cultural (Fernández, 2019; Van Doorsselaere, 2021) que también se trabaja desde y para la adscripción de identidades (Bas y García-Morís, 2019) de cara a fomentar el respeto, la tolerancia y la curiosidad de una ciudadanía crítica (Muñoz y Jiménez, 2020).

Pero el enfoque educativo intercultural, así como el trabajo con patrimonio cultural, puede ser entendido desde una perspectiva esencialista o folclórica que fomenta los estereotipos y reduce lo cultural a una objetivación esencialista (Garreta-Bochaca, Macia-Bordalba y Llevot-Calvete, 2020). Y así, en el contexto de la educación española en Marruecos cabe reflexionar si las propuestas y relaciones en el contexto educativo se articulan bajo el enfoque educativo intercultural aludido o si incorporan procesos esencialistas entorno a la cultura y si, asociado a ellos, se realizan actividades de corte asimilacionista en base a valores eurocéntricos. En este caso, cabría valorar la influencia del importante papel que jugó la educación en el protectorado español de Marruecos que siguió el modelo colonial francés (González, 2012) al separar la educación marroquí de la europea (Vermeren, 2009).

El papel del profesorado es absolutamente trascendental para hacer efectiva una educación intercultural, particularmente en aquellos docentes que desarrollan su labor en contextos educativos donde la diversidad cultural es el punto de partida. Una tarea que no semeja fácil, tal como se narra en la experiencia de Martín (2011) cuando indica que la conjunción de la multiculturalidad que tiene como objetivo la interculturalidad, en el caso de Marruecos, genera problemas de convivencia, de comunicación (idioma oficial del centro versus lengua materna) e incluso de cómo enseñar.

2. La enseñanza española en el exterior: Marruecos

El Ministerio de Educación y Formación Profesional del gobierno español desarrolla en más de 40 países la “acción educativa española en el exterior” (AEEE), que según el RD 1027/1993, artículo 2, tiene como objetivo básico dar respuesta a la educación de los españoles que se encuentran en el exterior y promocionar la cultura, la educación y la lengua española, pudiendo dichas acciones estar dirigidas a alumnado de nacionalidad española o extranjera. Las acciones desarrolladas para ello han tomado diferentes modalidades: desde Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, hasta Secciones Españolas.

En esta investigación nos centraremos exclusivamente en los Centros de Titularidad Española en el exterior. Estos están regulados por el RD 1027/1993 y las Instrucciones de 24 de mayo de 2005, además de otras disposiciones legislativas que desarrollan aspectos más específicos (Instrucciones de 18 de 2010, Resolución de 30 de mayo de 2014, Resolución de 11 de marzo de 2015 o Resolución de 4 de agosto de 2015).

Los centros de titularidad española, tienen gestión pública a cargo del estado español e “imparten la enseñanza conforme al sistema educativo español” (RD 1027/1993). España cuenta con un total de 18 centros docentes no

universitarios en el exterior, en ocho países, siendo Marruecos el país con mayor presencia educativa española de Centros de Titularidad Española (MEFP, 2021).

En estos centros se imparten las enseñanzas regladas del sistema educativo español, con adaptaciones relativas a la incorporación de la lengua y la geografía-historia del país y una amplia oferta de actividades extraescolares complementaria de carácter cultural. Estas adaptaciones quedan recogidas en la Resolución de 30 de mayo de 2014, artículo segundo, estableciendo que la oferta formativa ha de incluir contenidos específicos del medio natural y social del país de ubicación y, en aquellos países con un idioma oficial distinto al español, los alumnos cursarán la lengua propia del país; en el caso de Marruecos se introduce como obligatoria la materia “Lengua área (árabe) y civilización marroquí”.

Marruecos cuenta con 10 – u 11, si contamos el de Aaiún de Sahara Occidental– situados en siete localidades – Alhucemas, Casablanca, Larache, Nador, Rabat, Tánger y Tetuán– que pertenecen mayoritariamente a territorios de lo que fue el protectorado español. Cinco de los centros son integrados, la oferta educativa cubre todos los niveles no universitarios, a excepción de los ciclos formativos que se oferta en Tetuán; dos institutos ofertan educación secundaria (Tánger y Tetuán) y finalmente hay dos colegios que imparten enseñanza primaria (Tánger y Tetuán). Los centros educativos españoles en Marruecos, en tanto que dependen del gobierno de España, son públicos. Las cuotas por servicios, enseñanzas y actividades de carácter complementario que han de abonar los alumnos españoles y extranjeros para el curso 2020/2021 (Orden EFP/590/2020) oscilan entre los 5160 y los 8050 Dírham/cursu (489-764€). Los estudiantes de nacionalidad no española abonan además entre 12/14000 Dírham (1139-1329€), según Orden EFP/591/2020, con excepción de los ciclos de FP, con precios más bajos.

Para la admisión del alumnado en los centros docentes de titularidad del estado español se siguen las instrucciones emitidas por la embajada de España en Marruecos el 16 de abril de 2021, efectuando entrevistas a la familia y al candidato, así como pruebas a este último de dominio del español y competencias en matemáticas, ciencias y lengua extranjera.

El número total de estudiantes matriculados en estos centros oscila entre los 4300 y los 4800; la mayoría de ellos proceden de clase media y media-alta, siendo casi el 60% marroquíes y el 40% de nacionalidad española (MEFP, 2018).

Los centros complementan su acción educativa con una amplia gama de actividades complementarias y extraescolares (más de 200 en algunos centros) que se desarrollan fundamentalmente en horario de tarde y sábados. De acuerdo con las memorias por centro recogidas en el documento del MECD (2016), estas actividades responden al objetivo básico de difundir y promover la lengua y la cultura española; mayoritariamente se incluyen elementos de España (día de la Hispanidad, día de la Constitución, Navidad, Carnavales, Semana del Teatro Español...) y se completan con otras de aproximación al conocimiento del entorno (Festividad del Aid el Kbir) o sobre cuestiones más universales (día de la paz).

Por otro lado, el calendario escolar presenta algunas variaciones respecto al que se sigue en los centros de España, acomodándose a las particularidades del contexto, que afectan tanto a las vacaciones como a los días festivos contemplados. Los periodos vacacionales, aun coincidiendo mayoritariamente con los españoles, varían su denominación, pasando a designarse, vacaciones de otoño, vacaciones de 1º a 2º trimestre (=Navidad), vacaciones de invierno (=Carnaval), vacaciones de 2º a 3º trimestre (=Semana Santa) y vacaciones de verano. Además, los días festivos contemplados corresponden a festivos marroquíes (Cumpleaños de Mahoma, Ashora, Fin de año musulmán, etc.) siendo lectivos los festivos españoles, como el 12 octubre y el 6 de diciembre.

En este marco nos hemos planteado como objetivo general en esta investigación conocer la valoración que estudiantes y docentes hacen de la acción educativa española desarrollada en Marruecos, referida a los siguientes tópicos: centro, aprendizajes, tratamiento de elementos culturales marroquíes *versus* españoles, relaciones inter e intra-grupales y expectativas de futuro.

3. Método

3.1. Participantes

La población de este estudio viene definida por todos los estudiantes que cursan bachiller en centros de titularidad española de Marruecos. De los 7 centros que imparten bachiller se seleccionaron al azar 4 centros, teniendo en cuenta su situación geográfica (2 del norte y otros 2 del sur). Los centros participantes resultantes fueron: Instituto Español Juan Ramón Jiménez en Casablanca (32.2%), IES Lope de Vega en Nador (19.9%), IES Nuestra Sra. del Pilar de Tetuán (24.7%) y Colegio Español de Rabat (23.2%), quedando la muestra constituida finalmente por un total de 267 alumnos y alumnas que respondieron a la encuesta. En cuanto al sexo, 137 eran chicos (51.3%) y 129 mujeres (48.3%), de los cursos de 1º (55.4%) y 2º de bachillerato (44.6%), con una edad media de 16.7 años ($S_x=0.55$).

Además, han participado 4 docentes que desempeñan su quehacer profesional en alguno de los centros educativos de Marruecos, de titularidad española (E2, E3, E4 son mujeres y E1 hombre). Se ha buscado diversidad de perspectivas en relación con la etapa educativa en la que se imparte docencia y en la situación y años de servicio en Marruecos, que nos permitiría una aproximación más completa de la realidad educativa en Marruecos. Así hemos entrevistado a dos personas de educación secundaria (E1 y E4), una de infantil (E2) y otra de primaria (E1). Dos personas que están

en su primer año como docentes en el extranjero (E2 y E3) y dos llevan más de un año como docentes en Marruecos (E1 y E4).

3.2. Instrumentos

La recogida de datos, a los *estudiantes*, se realizó administrando un cuestionario que incluía:

- Datos sociodemográficos y académicos de los participantes: edad, género, curso, procedencia académica, nacionalidad, religión, lenguas de uso familiar y personal, origen familiar, profesión y motivos para la elección del centro.
- Escala tipo Likert, constituida por 51 ítems con cinco opciones de respuesta (muy de acuerdo, acuerdo, indiferencia, desacuerdo y muy desacuerdo) que se codifican de 1 a 5, donde una puntuación baja indica mayor acuerdo o valoración más positiva. Los ítems pedían su opinión acerca de una serie de aspectos relacionados con los estudios que estaban realizando. Análisis factoriales exploratorios y revisiones de expertos nos han permitido crear 10 escalas: valoración global ($\alpha=0.80$), aprendizajes ($\alpha=0.62$), recursos ($\alpha=0.66$), exigencia ($\alpha=0.60$), conocimientos cultura española ($\alpha=0.60$), conocimientos cultura marroquí ($\alpha=0.61$), equilibrio cultura hispana y marroquí ($\alpha=0.60$), relación docentes/discentes ($\alpha=0.60$), diversidad ($\alpha=0.62$) y expectativas de futuro ($\alpha=0.70$).

Estas 10 escalas se agruparon en cuatro temáticas: Valoración de los centros y del aprendizaje (escalas 1-4); valoración de las realidades culturales (escalas 5-7), relaciones inter-intragrupales (escalas 8-9) y expectativas de futuro (escala 10).

- Diferencial semántico, en el que se presentan 18 pares de adjetivos opuestos, con 7 intervalos, en los que se solicitaba que valoraran los estudios que estaban realizando.

Para las *docentes* se ha optado, como instrumento de recogida de datos, por una entrevista semiestructurada de elaboración propia configurada en función de los objetivos del estudio: descripción y percepción de los docentes de su actuación profesional comparando España y Marruecos.

3.3. Procedimiento

Primeramente, obtuvimos autorización de la Consejería de Educación de Marruecos. Seguidamente nos pusimos en contacto telefónico con los centros para pedir su colaboración. Se enviaron los cuestionarios a los centros y el profesorado administró el cuestionario a los estudiantes de primer y segundo de Bachiller.

En su administración fueron tenidas en consideración las normas éticas para la investigación con sujetos, por lo que, al tratarse de menores, se pidió autorización a las madres, padres o tutores de los estudiantes; además se informó a los participantes de los objetivos de la investigación, así como se solicitó su consentimiento y colaboración, pidiendo su sinceridad e informándoles de que todos los datos recogidos serían tratados confidencialmente.

Las entrevistas a las docentes fueron grabadas, con consentimiento informado, para ser posteriormente transcritas para realizar análisis de contenido.

3.4. Diseño

Se trata de un diseño observacional descriptivo de corte transversal, mediante encuestas que tienen como objetivo la descripción de variables en un grupo de sujetos en un tiempo determinado, sin incluir grupos de control (Manterola y Otzen, 2014).

Como variables dependientes se emplearon las propias medidas del cuestionario –escalas y subescalas– descritas anteriormente y como variables independientes se eligieron el sexo y la localización de los centros.

Completamos este estudio con una metodología de corte cualitativo, buscando responder al por qué de un fenómeno particular (Bernal, 2010) utilizando las propias palabras de las personas (Martínez, 2011).

3.5. Análisis estadístico

En primer lugar, se ha procedido a poner los ítems en el mismo sentido de valoración, cambiando de signo aquellos que fuera necesario.

Para analizar los datos hemos recurrido a la utilización de técnicas estadísticas univariadas. Para el análisis descriptivo univariado se emplearon estadísticos de tendencia central y dispersión (medias y desviaciones típicas), análisis de frecuencias, porcentajes; los contrastes analíticos para detectar las diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) fueron realizados a través de ANOVA. Además, a efectos de agrupar los diferentes ítems en subescalas se ejecutaron clústeres exploratorios mediante análisis factorial. Para todos estos análisis se empleó el paquete estadístico IBM-SPSS, versión 24 para Windows.

Por el contrario, el análisis de contenido de las entrevistas, se llevó a cabo a partir de su categorización, primero de manera individual por las dos investigadoras, para llegar a una categorización final de manera consensuada, mediante un proceso de análisis de triangulación de perspectivas.

4. Resultados

4.1. Perfil sociodemográfico y académico del alumnado

La encuesta nos ha dejado información que resulta de interés para conocer mejor al alumnado de los Centros españoles en Marruecos (Ver tabla 1).

En cuanto a la nacionalidad, el 67.4% del alumnado es marroquí, 24.7% es español, un 3% tiene ambas nacionalidades, el resto del alumnado pertenece a otras nacionalidades.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico y académico

Nacionalidad	Porcentaje (%)
Marroquí	67.4
Española	24.7
Doble: Hispano-marroquí	3.1
Otras	3.7
No contesta	1.1
Procedencia Académica	
Centro en España	12.4
Centro educativo español en Marruecos	56.5
Otro centro educativo no español en Marruecos	3
Otros	2.2
No contesta	25.8
Permanencia en el Centro	
Entre 0 y 6 años	34.8
Entre 7 y 12 años	7.4
Entre 13 y 15 años	53.2
Entre 16 y 18 años	1.5
No contesta	3
Religión	
Musulmana	76.4
Cristiana	3.4
Otras	.7
Ninguna	5.6
Musulmán no practicante	.7
No contesta	13.1
Lenguas en la familia	
Árabe	45.7
Español	54.7
Francés	56.6
Inglés	16.5
Dariya	64.4
Hassaniya	1.9
Amazing	7.5
Otra	6.7
Competencia lingüística	
Árabe	79.4
Español	96.3
Francés	82.8
Inglés	82.0
Dariya	79.4
Hassaniya	1.5
Amazing	17.2
Otra	9.4

En relación a la procedencia académica el 56.5% del alumnado de Bachillerato proviene de algún centro educativo español en Marruecos, un 12.4% ha realizado sus estudios en España y solamente un 3% del alumnado accede desde otros centros de enseñanza en Marruecos. Así, más de la mitad, presentan una dilatada trayectoria en el centro, con una permanencia de entre 13 y 15 años.

La religión musulmana es mayoritaria; el 76.4% se reconocen musulmanes frente a un 3.4% que se confiesan cristianos. Un menor porcentaje profesa otra religión, no se reconoce practicante, o no profesa ninguna religión.

En cuanto a las lenguas que hablan en el seno familiar, se constata gran diversidad, siendo las más frecuentes dariya, español, francés y árabe. Además, con el fin de conocer la competencia lingüística reconocida se preguntó qué lenguas habla el alumnado y sus respuestas indicaron un amplio uso de español, francés, inglés, árabe y dariya.

Nos interesaba saber también si el alumnado de los centros tenía una vinculación con España directa a través de sus progenitores y sólo el 19.9% del alumnado declara que uno de sus padres es de origen español.

Finalmente, recogemos la profesión de madres y padres del alumnado, en la tabla 2, según la distribución profesional indicada por el alumnado; mayoritariamente los padres son científicos/intelectuales, directores/gerentes o tienen ocupaciones en negocios, mientras que las madres en casi un 30% son científicas e intelectuales y un 27% amas de casa.

Tabla 2. Ocupaciones profesionales progenitores (en porcentajes)

	Madres	Padres
Científico/intelectual	29.6	32.6
Director/gerente	8.2	20.2
Funcionariado	4.9	5.2
Amas de casa	27.0	.4
Técnico profesional medio	3.4	.4
Apoyo administrativo	2.2	7.9
Trabajador servicios/vendedores de comercios y mercados	2.2	1.5
Militares	.4	2.6
Negocios	3.4	17.6
En paro	2.6	.4
Otros	1.1	.7
No sabe. No contesta	15.0	10.5

Para completar el perfil de alumnado identificamos la motivación por la que el alumnado y sus familias seleccionan el centro español para cursar Bachillerato. Casi la mitad entiende que estudiar en un centro español puede dar lugar a más opciones de futuro; este dato se ve ratificado en el 44.9 % que indica que hablar español fue un motivo para acceder a este centro. Un 24% declara que ha pesado en su elección poder acceder a una universidad española y con un porcentaje del 17.6% se consigna el porcentaje de alumnado que alude la proximidad o bien el interés por lo español como elementos que tienen cabida a la hora de elegir el centro de estudios.

Además, preguntamos al alumnado en qué le gustaría trabajar y dónde. Un 56.2% les gustaría trabajar en el campo científico/intelectual, un 8.6% dedicarse a los negocios y un 3.4% al ámbito de la dirección o la gerencia. En los valores más bajos encontramos un 1.5% con interés en ser técnicos/as profesionales de grado medio y un 1.1% dedicarse al ejército. En lo referente a dónde situarían su futuro desarrollo profesional, el 24% lo ven en España, un 20.6% en Marruecos, mientras que un 13.9 % indica que podría ser tanto en España como en Marruecos o bien en Francia 3 %.

4.2. Valoración estudiantes

A nivel global, puede apreciarse en la tabla 3, tomando como referencia las medias resultantes, que éstas se sitúan en una posición intermedia, con un ligero sesgo hacia una valoración positiva (valores < 3). En esa tendencia, las tres escalas mejor valoradas por los estudiantes, en orden, son el grado de exigencia-esfuerzo requerido, el aprendizaje de contenidos de la cultura española y la valoración que hacen del centro y de las futuras oportunidades que les posibilita. Por el contrario, las puntuaciones se inclinan en dirección menos positiva en la valoración de la equivalencia de contenidos en patrimonio y cultura hispana y marroquí y sobre todo en considerar que emigrar es una opción interesante para su futuro y desarrollo profesional, reflejando que se estudia en un colegio español por la opción de salir del país.

En relación a las diferencias en la valoración de las escalas entre chicos y chicas, se detectan diferencias estadísticamente significativas en aprendizajes, exigencia, conocimientos cultura española, diversidad y expectativas de futuro, siendo ellas quienes expresan una actitud más positiva en todas ellas, salvo en las expectativas de futuro. En consecuencia, las chicas son las que perciben los aprendizajes más útiles e interesantes, mayor grado de exigencia en los estudios y las que expresan mayor voluntad de irse de Marruecos a estudiar y/o desarrollar su vida profesional.

Tabla 3. Valoración escalas. Resultados globales y diferencias en función del género

	Total (n=267) Media(Sx)	Chicos (n=137) Media(Sx)	Chicas (n=129) Media(Sx)	F	Sig.
Valoración Global	2.55 (.79)	2.61 (.78)	2.48 (.80)	1.60	.207
Aprendizajes	2.77(.65)	2.90 (.69)	2.65 (.59)	10.05	.002
Recursos	3.04(.93)	3.00 (.97)	3.08 (.89)	.44	.507
Exigencia	2.09(.82)	2.30 (.84)	1.86 (.74)	20.04	.000
Conocimientos cultura española	2.30(.51)	2.44 (.49)	2.15 (.50)	23.62	.000
Conocimientos cultura marroquí	2.79(.63)	2.75 (.55)	2.85 (.70)	1.74	.188
Equilibrio culturas Hispana/ Marroquí	3.17(.99)	3.15 (1.01)	3.20 (.98)	.15	.698
Relación docentes/discentes	2.76(.56)	2.81 (.55)	2.72 (.57)	1.61	.205
Diversidad	3.04(.63)	3.11 (.63)	2.97 (.63)	4.13	.043
Expectativas/Futuro	3.73(.79)	3.56 (.80)	3.92 (.74)	14.26	.000

También se analizó la ubicación de los centros. Los centros de Nador y Tetuán están en la zona Mediterránea de Marruecos y formaron parte del protectorado español, mientras que Casablanca y Rabat, las dos ciudades más importantes de Marruecos, están en el área Atlántica y fueron del protectorado francés. A partir de este agrupamiento de centros, tal como recoge la tabla 4, se detectan diferencias en cuatro de las diez escalas analizadas: valoración global, recursos, exigencia y diversidad, siendo los centros mediterráneos los que presentan una valoración más positiva, en todas ellas, con la única excepción de la escala atención a la diversidad que manifiestan una percepción de menor integración de las diferentes culturas y de atención a la igualdad de género. Así, los centros con mayor influencia española manifiestan una mejor valoración global y de los recursos del centro (incluidas las actividades extraescolares) y perciben mayor exigencia y esfuerzo para aprobar.

Tabla 4. Valoración diferentes escalas según centros agrupados

	C. Mediterráneos (n=267) Media(Sx)	C. Atlánticos (n=267) Media(Sx)	F	Sig.
Valoración Global	2.41 (.79)	2.66(.78)	6.37	.012
Aprendizajes	2.76 (.64)	2.79 (.66)	.21	.647
Recursos	2.91 (.98)	3.15 (.88)	4.22	.041
Exigencia	1.89 (.73)	2.25 (.86)	12.82	.000
Conocimientos cultura española	2.31 (.56)	2.30 (.47)	.01	.928
Conocimientos cultura marroquí	2.84 (.67)	2.76 (.60)	1.10	.295
Culturas Hispana/ Marroquí	3.20 (1.01)	3.16 (.97)	.129	.719
Relación docentes/ discentes	2.81(.52)	2.73 (.59)	1.31	.254
Diversidad	3.15 (.65)	2.95 (.60)	6.52	.011
Expectativas/Futuro	3.82 (.79)	3.66 (.78)	2.49	.115

Finalmente, hemos preguntado la opinión del alumnado a partir de un diferencial semántico que incluía un total de 18 adjetivos que buscaban identificar rasgos característicos, no necesariamente contrarios, de las enseñanzas recibidas actualmente. En la tabla 5, se presentan los resultados, en una escala de 1 a 7, recodificados según lo considerado valor negativo-positivo, por lo que una media más baja debe ser interpretada más negativamente que un valor más alto.

Como puede apreciarse las opiniones mayoritariamente se sitúan en valores céntricos, con algunas matizaciones. Según las opiniones más positivas, con valores superiores a 4.5, los estudiantes perciben la acción educativa española en Marruecos, plurilingüe, útil, segura, pluricultural, participativa, interesante y activa. Por el contrario, los aspectos peor valorados, con valores inferiores a 4, en este orden, serían considerarla difícil, española *versus* marroquí, poco amena, repetitiva, no creativa, española *versus* integración culturas española/marroquí y aburrida. Reconocen, en consecuencia, el carácter exigente de estos centros, escasamente integrador de elementos culturales españoles y marroquí, y que emplean una metodología didáctica que califican como poco amena y variada, un poco aburrida y repetitiva.

Analizados estos aspectos en función del género de los estudiantes, solamente se identificaron diferencias estadísticamente significativas, en el carácter interesante y útil de las enseñanzas, expresando una actitud más positiva las chicas que los chicos. Asimismo, estos análisis fueron practicados atendiendo a la tipología de centros (mediterráneos *versus* atlánticos) no encontrando ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 5. Opinión general. Datos globales y diferencias en función del género

	Total (n=267) Media(Sx)	Chicos (n=137) Media(Sx)	Chicas (n=129) Media(Sx)	F	Sig.
Insatisfactorio/Satisfactorio	4.45(1.59)	4.43(1.57)	4.47(1.61)	.04	.839
Sin interés/Interesante	4.65(1.51)	4.38(1.54)	4.93(1.42)	9.01	.003
Inseguro/Seguro	4.98(1.56)	5.03(1.48)	4.93(1.65)	.23	.627
Aburrido/Entretenido	3.86(1.58)	3.74(1.61)	3.98(1.54)	1.46	.228
No participativo/Participativo	4.67(1.49)	4.68(1.46)	4.67(1.52)	.01	.980
Difícil/Fácil	2.72(1.39)	2.72(1.30)	2.73(1.49)	.03	.955
Repetitivo/Variado	3.63(1.73)	3.59(1.69)	3.68(1.79)	.17	.682
No creativo/Creativo	3.69(1.68)	3.61(1.69)	3.78(1.68)	.66	.418
Desorganizado/Organizado	4.43(1.62)	4.39(1.68)	4.47(1.55)	.17	.678
Desagradable/Agradable	4.31(1.56)	4.21(1.59)	4.41(1.54)	.98	.323
Machista/Feminista	4.36(1.34)	4.47(1.36)	4.23(1.31)	1.97	.161
Inactivo/Activo	4.60(1.56)	4.56(1.52)	4.64(1.61)	.17	.674
Inútil/Útil	5.01(1.49)	4.80(1.47)	5.20(1.50)	4.67	.032
Pesado/Ameno	3.30(1.50)	3.17(1.52)	3.44(1.48)	2.03	.155
Español/Español-marroquí	3.81(1.82)	3.88(1.83)	3.74(1.82)	.38	.539
Monolingüe/Plurilingüe	5.73(1.55)	5.65(1.56)	5.83(1.50)	.88	.348
Monocultural/Pluricultural	4.74(1.74)	4.88(1.60)	4.58(1.87)	2.01	.158
Español/Marroquí	3.19(1.68)	3.23(1.79)	3.15(1.57)	.15	.702

4.3. Valoración y traza docente

Primeramente, en relación con el perfil del alumnado, los docentes entrevistados indican que atienden a un alumnado marroquí respetuoso, con facilidad para las lenguas y que dominan la lengua española desde edad temprana: “la deriva lógica es acceder en los primeros cursos [...] no es fácil que entre un niño marroquí desde otro centro por el idioma, no va a ser capaz de seguir un currículo en español” (E1). Generalmente, los estudiantes, han tenido o tienen alguna relación con España: emigración, procedencia de alguno de los dos cónyuges, trabajo... Además, como indica una profesora, “estos niños [tienen] un nivel socioeconómico alto” y, “algunos se separan de los marroquíes, van con franceses o con españoles para darse más importancia” (E3). Al tiempo que señalan que “lo que le da este centro al niño es la posibilidad de [que] vaya a España, a estudiar en la universidad” (E1). Se identifica que la mayoría del alumnado es musulmán y se constata la diferenciación entre España/Marruecos: “aunque son niños como más modernos, se están educando en el Instituto español, yo creo que hay cosas en su casa que desconocemos que están muy relacionadas con su religión y que además llevan unidas unas tradiciones y costumbres” (E4).

En segundo lugar, los tópicos tratados en el colectivo estudiantil (escalas recogidas en la tabla 3) también han sido analizados en las declaraciones del profesorado. Así, al comparar los centros de enseñanza pública en España y en Marruecos comentan que en este “el centro es bastante antiguo y tiene algunas deficiencias, pero se salvan por el trabajo docente” y en cuanto a la metodología se “esperaba que se trabajara de forma generalizada en todas las etapas por proyectos” (E2) pues “la excelencia de los centros, desde España te lo venden de una manera que luego vienes aquí, y no es” (E3). No obstante, la importancia de formar parte del cuadro de personal de los Centros Españoles en el Extranjero implicaría “un grado de exigencia mayor, no solo es un centro educativo de materias, es un centro de difusión de la lengua y la cultura española... Yo me siento representando a mi país” (E1). De manera que el profesorado se encuentra con retos nuevos pues su posición implica representar otras posiciones socio-culturales. Aunque reconocen que, en comparación con los centros españoles, los marroquíes tienen una infraestructura peor, se valora positivamente que, para las actividades extraescolares “la dotación es mejor aquí, cuentas con más medios en cuanto a material fungible” (E3).

El profesorado percibe aspectos favorables pues observan que “la educación, [...] la valoran mucho en el Instituto” (E4), también que se trabaja con “alumnos que están muy motivados” que “son muy participativos. Y el comportamiento es bastante mejor que en España, en el sentido de que estos niños no son disruptivos en ningún caso” (E3) aunque “me parecen niños muy cariñosos sobre todo y muy ruidosos. Es difícil mantener el orden porque les gusta estar todo el día saludándose, besándose” (E4).

El segundo bloque de escalas relativo a las realidades culturales española y marroquí, las docentes admiten que en la práctica docente “se tiene muy en cuenta la cultura y la lengua [...] Hay un intercambio muy igualitario, hay mucho equilibrio entre ambas culturas y ambas lenguas” (E2). Las entrevistas también muestran las resistencias ante ciertos tópicos vinculados con la cultura para, por ejemplo, abordar “el día internacional de la mujer” pues tienen su “cultura y es muy respetable y está muy relacionada con la religión y, es que, ahí casi no puedes ni tocar. Ellos lo

defienden a capa y espada, casi sin razonar” (E4). En definitiva, se introducen elementos culturales marroquíes en el currículo con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos, asistiendo así a una objetivización de los procesos culturales a través de la diferenciación de estados y, por otro lado, se presentan las diferencias culturales como una barrera casi infranqueable a la hora de transmitir ciertos contenidos.

El tercer bloque relativo a las relaciones intergrupales, el profesorado valora unánimemente la relación entre alumnado, profesorado y familia como buenos y destaca que esta colaboración facilita la labor docente: “los padres están muy interesados en la educación de sus hijos [...] aquí se implican más.” (E1). Pero esta dedicación también da lugar a otras interpretaciones pues “hay una colaboración en el sentido de que ellos quieren que el niño saque buenas notas. [...] Al final ellos también presionan mucho [...] creen que al ser un colegio en el que se paga, tiene derecho sobre lo que hace un profesor” (E3). Esta relación, que presenta un difícil equilibrio entre la colaboración y la intromisión, no está exenta de problemas que se categorizan como diferencias: “Los niños de aquí, [son] mentirosos, liantes. [...] Y siempre estamos alerta porque te la lían” (E1).

Finalmente, el profesorado también vincula la adopción de valores foráneos a los marroquíes con ciertos aspectos de promoción socio laboral. Se ha visto que una de las principales motivaciones para la selección de centro es la posibilidad de continuar estudios en España o Europa “porque en este colegio los niños llegan a aprender, a parte de su lengua materna, que en muchos casos es el francés, terminan sabiendo cuando acaba la escolarización el árabe, el inglés y el español por supuesto, son niños multilingües.” (E2). Parece que uno de los puntos fuertes del centro es mejorar las expectativas facilitando el contacto con otras realidades diferentes a la marroquí.

5. Discusión y conclusiones

España, a través de la educación, apostaría por continuar con relaciones socioeconómicas de interés en el país vecino, entre otras razones porque Marruecos es la puerta hacia el mercado africano (Pérez; Gómez; Argente-Linares y López-Sánchez, 2018; López, 2019). Algunos autores, indican que la significativa cantidad de centros de titularidad española en Marruecos, es indicativo de la voluntad de cooperación entre ambos estados (Roldán Romero, 2006), mientras que otros subrayan la trayectoria colonial como razón estructural para esta relación (Rodríguez, 2016).

El perfil del alumnado de bachiller que estudia en centros públicos españoles en Marruecos responde a un/a joven de nacionalidad marroquí o española, que procede de un centro educativo español (ubicado en Marruecos o en España), de religión musulmana y que habla diferentes lenguas (árabe, español, francés, inglés y dariya), de clase social media o media-alta. En general estos datos coinciden con los aportados por otros estudios (Abdous, 2020; Martín, 2011; Arias, 1998) y también con el Ministerio de Educación y Formación profesional (2018) en lo relativo a la nacionalidad y al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, aunque en este estudio la presencia de estudiantes españoles es menor.

Esta investigación, concordando con otros previos, remarca como elementos fuertes de la oferta docente de los Centros de Titularidad española, la enseñanza de idiomas y las actividades complementarias y extraescolares donde se promueve un intercambio de experiencias y contenidos en muchas ocasiones relacionadas con el patrimonio cultural (Arias, 1998; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). La cuestión lingüística parece central; por un lado, el español ha perdido influencia en Marruecos (Domínguez, 2019) y el currículo de los centros incluye diversidad lingüística –árabe, francés e inglés. Por otro, desde la perspectiva docente, la competencia en lengua española del alumnado marroquí, se ha indicado como uno de los retos de la docencia en el exterior (Serrano, 1991; Llorent y Prieto, 2002; Roldán, 2006). El bilingüismo favorece el éxito educativo (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021), también lo hace los proyectos docentes con contenidos de corte patrimonial siempre que supongan un soporte entre las diversas tensiones identitarias a las que están sometidos los discentes y siempre que no haya una disonancia entre los requerimientos del campo escolar y la socialización familiar (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

En los centros españoles analizados en el presente estudio, tanto la lengua como las actividades complementarias y extraescolares parece que están atravesadas por la dualidad español-marroquí en los contenidos, estilos de enseñanza o estructuras de interacción (Franzé, 2008; Jociles, 2006) lo que se desprende de las valoraciones del alumnado en cuanto a la actividad docente y a la percepción de lo que se enseña relacionándolo con Marruecos o España. Se constata que la diversidad cultural –objetivada en la diferencia marroquí-español– es una evidencia que atraviesa las diferencias de género y clase que se han recogido en el estudio.

La valoración de los centros y las enseñanzas recibidas que expresan los estudiantes, es aceptable. Los datos sobre la acción docente de este trabajo concuerdan con la existencia en Marruecos de dos sistemas educativos que reproducen las desigualdades sociales, un sistema nacional de baja calidad y segregado frente a un sistema “privado” que incrementa las posibilidades de éxito, y al que acceden hijos de familias de clase media alta (Rodríguez, 2016; López, 2019)

El alumnado que ha participado en este trabajo se plantea como opción de futuro la emigración a Europa, lo que coincide con otros estudios que indican las dinámicas migratorias de la clase alta marroquí como opción de ampliar estudios o acceder al mercado laboral europeo (Vermeren, 2019). Estudiar en la Universidad en España aparece como una motivación importante y una alternativa a la Universidad Marroquí valorada como una formación restringida y descontextualizada del mercado laboral (Llorent, 2001; Benkassmi y Abdelkhalek, 2020). En este sentido, nuestros

datos confirman que, en el contexto de un país que tiene un sistema educativo cualificado como altamente selectivo y elitista (Rodríguez del Pozo, 2016), que sigue estando caracterizado por reproducir las desigualdades (Alama y Chedati, 2019) y en el que las más perjudicadas serán las niñas, la salida al extranjero aparece como una solución de mejora o continuidad para familias de estatus medio-alto.

Como retos para la acción educativa están la acomodación del cuerpo docente a estructuras más precarias que las que se encuentran en España y su adaptación al contexto marroquí en el ámbito personal pero también en el transcurso de la práctica docente. Autores que narran su experiencia docente en Marruecos (Arias, 1998; Martín, 2011) señalan estos mismos retos, al tiempo que indican como elemento diferenciador una mayor disponibilidad de recursos fungibles en este país frente a la dotación en los centros españoles. Dato que también coincide con lo recogido en este trabajo.

A partir de estos datos puede ser de interés plantear una investigación que permita conocer los parámetros que orientan a los padres y madres en la selección de Centros españoles para la enseñanza de su progenie y los criterios que los Centros establecen en la selección del alumnado (Van Zanten, 2008), así como completar la información con entrevistas y grupos de discusión con el alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- Abdous, K. (2020). *Privatisation de l'éducation au Maroc Un système d'éducation à plusieurs vitesses et une société polarisée*. L'Internationale de l'Éducation.
- Alama, A. (Coord.) y Chedati, B. (2019). Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas en Marruecos. En C. Vélaz(dir.). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas. Estudio de casos en América latina, África subsahariana y Magreb*, (pp.315-457). Fundación Carolina.
- Arias, J. (1998). La educación infantil en Tánger (Marruecos). En *VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos* (377-384). Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/72018>
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- Bas, B. y García-Morís, R. (2019). Teño unha peza, teño un tesouro: a comprensión do patrimonio cultural dende a emoción do propio, nas aulas do Grao de Educación Infantil. *Adra: revista dos socios e socias do Museo do Pobo Galego*, 14, 25-45.
- Benkassmi, M. y Abdelkhalek, T. (2020). *Bulding human capital Lessons from country experiences. Morocco*. International Bank for reconstruction and Development. <http://hdl.handle.net/10986/34208>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Domínguez, J. (2019). La presencia de la educación y cultura española en Marruecos. *Almoraima*, 51, 169-188. <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Almoraima51.pdf>
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>
- Fernández, S. (2019). Patrimonio cultural y jóvenes: Articulando narrativas sobre la identidad En Z. Calzado, G. Durán y R. Espada. *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI*, (pp.424-431). Fundación Caja Badajoz, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación de Badajoz.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas aportaciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html
- Garreta-Bochaca, J.; Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvete, N. (2020). Educación Intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A. y Espejo-Mohedano, R. (2021). Key factors to evaluate the impact of bilingual programs: Employability, mobility and intercultural awareness. *Porta Linguarum* 35, 93-109. [10.30827/portalin.v0i35.15453](https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15453)
- González, I. (2012). Escuelas, niños y maestros: la educación en el protectorado español en Marruecos. *AWRAQ*, 5-6, 117-133. <http://www.awraq.es/blob.aspx?idx=5&nId=80&hash=ddcb026287c7b46222ee943f6901df6c>
- Instrucciones de 24 de mayo de 2015 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a1660df5-2e31-45c7-b382-91997a8bda70/instrucciones%20subse_2005.pdf
- Jociles, M.I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gaceta de Antropología*, 22(27). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7107>
- Llorent, V. y Prieto, E. (2002). Sociedad, educación e identidad cultural en Marruecos: familia e infancia. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 45-62. <http://hdl.handle.net/11441/12900>
- Llorent, V. (2001). La educación secundaria en el Reino de Marruecos: realidad, deseos y reformas. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 167-190. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7328>
- López, A. (2019). Modelo económico y sistema educativo en Marruecos. *Boletín económico de ICE*, 3113, 53-68. <https://doi.org/10.32796/bice.2019.3113.6833>
- Manterola, C. y Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales. Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *Int. J. Morphol.*, 32(2):634-645.
- Martín, F. (2011). Educar en Marruecos, una experiencia diferente. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 10, 61-66.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 8, 1-33. <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Guía para docentes y asesores españoles en Marruecos y Túnez*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21506/19/0>
- MEFP (2018). *El mundo estudia español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22602/19/0>
- MEFP (2021). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. <https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1ycodaut=60ynombreat=EXTRANJEROycodprov=00ytipocentro=6101>
- Muñoz, G. y Jiménez, E. (2020). Profesorado de Educación Infantil. Explorando el espacio doméstico para crecer desde la diversidad cultural. *Pulso*, 43, 193-211. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/390/322>
- Orden EFP/590/2020, de 26 de junio, por la que se fijan las cuotas por servicios, enseñanzas y actividades de carácter complementario en los centros docentes de titularidad del Estado español en Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido y Colombia, durante el curso 2020/2021 (BOE núm. 181, de 1 de julio de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/06/26/efp590>
- Orden EFP/591/2020, de 26 de junio, por la que se fijan los precios públicos por la prestación del servicio de enseñanza en los centros docentes españoles en Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido y Colombia, durante el curso 2020/2021 (BOE núm. 181, de 1 de julio de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/06/26/efp591>
- Pàmies, J. (2012). Disfunciones y permanencias. Una aproximación a las desigualdades en la escuela Marroquí. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 275-302. [10.5944/reec.20.2012.7601](https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7601)
- Pérez, M.C., Gómez, M. E., Argente-Linares, E. y López-Sánchez, L. (2018). The internationalization of Spanish family firms through business groups: Factors affecting the profitability, and the moderating effect of the family nature of the Spanish business. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 21(1), 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2017.09.002>
- Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE de 6 de agosto de 1993). <https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/06/25/1027>
- Resolución de 30 de mayo de 2014 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen los criterios y los procedimientos para la elaboración y aprobación de la oferta formativa de los centros docentes españoles en el exterior. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f97192fa-17a6-4d8f-9cab-a58488e0da85/resoluci-n-seefpu-oferta-formativa-primaria.pdf>
- Resolución de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos por la que se dictan instrucciones sobre la admisión, matrícula y permanencia del alumnado en los centros docentes dependientes de aquélla para el curso 2021-2022 de 16 de abril de 2021 <https://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/dam/jcr:161397bf-0fe5-4243-af8f-f2b653d1f3b4/instrucciones-admision-curso-2020-2021.pdf>
- Rodríguez, L (2016). *Educación, reforma e ideología en Marruecos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/671485>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. y González-Faraco, J.C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Roldán, M. (2006). El español en el contexto sociolingüístico marroquí: Evolución y perspectivas (II). *Aljamia. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*, 17(II), 25-38. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13438/19/0>
- Sánchez, B. (2019). Convivencia e interculturalidad de la acción educativa española en el exterior. *Cuestiones pedagógicas*, 27, 23-38.
- Serrano, J. (1991). Un puente entre España y Marruecos. *Aljamia. Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España*, 9-12.
- Van Doorselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13041857>
- Van Zanten, A. (2008). Reflexibilidad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. En M.I. Jociles y A. Franzé (ed.). *¿Es la escuela un problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (307-331). Trotta.
- Vermeren, P. (2009). The north african educational challenge: from colonisation to the current alledged islamist threat. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(2), 49-64. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/22512>
- Vermeren, P. (2019). Le royaume du Maroc a lié son destin aux migrations. *Hérodote*, 174, 209-224. <https://www.herodote.org/spip.php?article902>

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer la acogida y disponibilidad de las diferentes instituciones, centros y personas que han dado su consentimiento y han colaborado en esta investigación. Gracias a la Consejería de Educación de la Embajada española en Marruecos, a los equipos directivos, profesorado, alumnado y comunidad educativa del Instituto Español Juan Ramón Jiménez en Casablanca, el IES Lope de Vega en Nador, el IES Nuestra Sra. del Pilar de Tetuán y el Colegio Español de Rabat y en especial a Luisa María del Carmen Braña (Pitu) que nos ha facilitado el acceso y conocimiento de la acción educativa española en Marruecos.