



# **Las políticas lingüísticas de enseñanza del español en Marruecos:**

**De la enseñanza del español como lengua extranjera a  
la enseñanza bilingüe**

**Trabajo fin de máster**

**Curso 2015-2016**

**Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**

**Alumno: Rabie Abdi**

**Tutor: Francisco J. Lorenzo**

## Índice

<b>Breve ficha biográfica y profesional:</b> .....	3
<b>Resumen:</b> .....	4
<b>Objetivos:</b> .....	5
<b>Introducción:</b> .....	7
<b>1- Contexto general:</b> .....	8
1.1 Contexto lingüístico de Marruecos:.....	8
1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos: .....	14
1.3 La enseñanza del español en Marruecos: .....	22
<b>2- Análisis de la propuesta de enseñanza bilingüe (Bachillerato internacional) .....</b>	<b>27</b>
2.1 Contexto de implantación del Bachillerato Internacional: .....	27
2.2 Descripción del modelo de enseñanza bilingüe:.....	31
3.3. Bachillerato Internacional opción español: .....	34
3.3.1 Perfil del profesor: .....	35
3.3.2 Perfil del alumno:.....	38
3.3.3 Apoyos administrativos: .....	41
<b>Conclusiones:</b> .....	45
<b>Bibliografía:</b> .....	47
<b>Documentos oficiales:</b> .....	49
<b>Anexos:</b> .....	51

**Breve ficha biográfica y profesional:**

Rabie Abdi, nacido en Tetuán (Marruecos) en 1985, licenciado en Estudios Hispánicos por la Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán en 2008, después cursó un máster de Cultura Hispánica y Comunicación en la misma universidad que obtuvo en 2010, en 2014 obtuvo la licenciatura profesional por la Escuela Normal Superior de Tetuán en los Oficios de la Enseñanza especialidad español como lengua extranjera.

Ha trabajado en la biblioteca del Instituto Cervantes de Tetuán desde 2011 hasta 2013 periodo durante el cual ha estudiado catalogación en la Universidad Complutense de Madrid en 2012, después ha ejercido de profesor de español en varias academias de lengua y ha coordinado varios talleres, actualmente coordina un proyecto de informatización de la biblioteca del Centro Cultural Lerchundi de Martil que depende de la misión católica en Marruecos.

## **Resumen:**

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo analizar la situación del español en Marruecos y en especial la propuesta de enseñanza bilingüe que ha comenzado a implantar el Ministerio de Educación y Enseñanza a partir de 2013. Esta propuesta se enmarca dentro de importantes cambios que está conociendo el país a nivel de planificación lingüística, de entre ellas está diversificar las lenguas de enseñanza; pero en el caso del español se enfrenta a la complicada situación que atraviesa esta lengua en el país. En este estudio presentaremos la situación lingüística del país para saber qué estatus ocupa el español, analizaremos la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela marroquí prestando especial atención a la situación del español, a partir de los datos obtenidos analizaremos la implantación de la enseñanza bilingüe en español para ver qué tiene de realista este proyecto.

**Palabras Clave:** Marruecos, ELE, políticas lingüísticas, enseñanza bilingüe, bachillerato internacional

## **Objetivos:**

La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos se encuentra en el centro de interés de la reforma educativa que está llevando a cabo el país, uno de los objetivos marcados por Marruecos en el plan estratégico para el periodo 2015-2030 es diversificar las lenguas de enseñanza en el sistema educativo marroquí, y utilizar las lenguas extranjeras –francés, inglés y español- como lengua para enseñar contenidos no lingüísticos junto al árabe. El objetivo de este programa es pasar del bilingüismo actual (árabe más una lengua extranjera) al multilingüismo (árabe y amazigh, más dos lenguas extranjeras).

El objetivo de este trabajo de fin de máster es analizar la situación del español en Marruecos, y en especial la propuesta de enseñanza bilingüe - árabe español- lanzada por el Ministerio de Educación y Enseñanza de este país bajo título de Bachillerato Internacional, para ver qué tiene de realista esta propuesta y si existe realmente una clara voluntad de poner en marcha este programa lanzado en 2014 y que no se ha puesto en marcha hasta la actualidad.

El motivo de la elección de este tema proviene principalmente de una inquietud personal y profesional sobre el futuro del español en Marruecos, ya que consideramos que esta lengua actualmente pasa por una situación complicada, en la que ha conocido un importante retroceso en todos los ámbitos durante los últimos años. Ahora bien, elegir el español como una lengua de enseñanza en el sistema educativo nos hace plantearnos si se trata de un intento de dotar al español de una función -que debido a su situación actual- ya no puede desempeñar.

Para este propósito hemos visto conveniente dividir el trabajo en dos partes. La primera parte la hemos dedicado a establecer un marco teórico general de la situación lingüística de Marruecos, prestando especial interés a la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial la enseñanza del español y el lugar que ocupa entre las lenguas habladas en el país, de esta manera establecer un marco general y entender cuál es el contexto en el que se plantea la propuesta de enseñanza bilingüe objeto de este estudio. En la segunda parte del trabajo nos hemos centrado en el análisis del programa de enseñanza bilingüe, hemos hecho una descripción del mismo y después hemos determinado el contexto y la situación en la que se implanta cada opción de este programa, para centrarnos finalmente en el análisis de la opción

de español y ver qué medidas está tomando el ministerio de educación para poner en marcha este proyecto para que no se quede en tinta sobre papel.

Para la realización de este trabajo hemos intentado sobre todo basarnos en los documentos oficiales e informes publicados por las diferentes instituciones educativas del país. Gracias al proceso de modernización y apertura que han experimentado las instituciones marroquíes muchos de estos documentos los encontramos disponibles en los portales oficiales de las distintas instituciones del país. También hemos tenido acceso a datos no publicados, principalmente datos estadísticos, que hemos conseguido dirigiéndonos directamente a la institución educativa que nos los ha facilitado.

Por otro lado hemos procedido también a realizar una encuesta dirigida únicamente a los profesores de español del Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional. Dicha encuesta ha sido contestada por un total de 33 profesores, entendemos que es un número insuficiente para obtener resultados concluyentes pero nos puede servir a título orientativo. Las preguntas planteadas en la encuesta tienen como objetivo aclarar aspectos relativos a la puesta en marcha del programa de Bachillerato Internacional opción español. Aspectos como la formación de profesores, elaboración de materiales o apoyos administrativos etc., no hemos encontrado documentos que nos indiquen qué medidas se han tomado al respecto, por lo que hemos decidido preguntárselo directamente a los profesores de español.

Nos han servido de ayuda también las bibliotecas del Instituto Cervantes en las que hemos podido encontrar una copiosa bibliografía especializada y actualizada, además de facilitarnos datos no publicados sobre la evolución de las matrículas en los distintos centros del país gracias al servicio de información bibliográfica que ofrece.

## **Introducción:**

Las políticas lingüísticas de Marruecos en la actualidad están encaminadas hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística del país, y la apertura a las lenguas extranjeras más usadas en el mundo. Esta orientación la podemos observar en las distintas reformas del sistema educativo marroquí con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a sus ciudadanos, de ahí que haya planteado una serie de reformas durante las últimas décadas. Uno de los aspectos clave de estas reformas es la enseñanza de lenguas extranjeras, consideradas como las lenguas de la ciencia, la tecnología y de apertura al exterior. En su intento de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras el país ha introducido una serie de reformas de entre las cuales mencionamos la apuesta por la enseñanza bilingüe que está implantándose en la actualidad.

El español es una de las lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo marroquí como lengua enseñada y con la presente reforma se intenta que sea una lengua de enseñanza, una propuesta que choca con la situación de retroceso que ha conocido esta lengua durante los últimos años. Esta contradicción nos hace plantearnos varias cuestiones como lo que tiene de realista esta propuesta, si realmente el Ministerio de Educación está preparado para enseñar asignaturas científicas en esta lengua, y si el español en su situación actual puede asumir esta función.

El objetivo de este trabajo es por lo tanto ver lo que tiene de realista esta propuesta y si existen esfuerzos para sacarla adelante. En este trabajo vamos a analizar la situación del español en Marruecos en la actualidad y cuál es su estatus, y si el rol del español como lengua de enseñanza es acertado y necesario.

## **1- Contexto general:**

### **1.1 Contexto lingüístico de Marruecos:**

Antes de nada, vemos necesario hacer una breve presentación del país y su situación lingüística. Nos interesa en este apartado hacer una breve presentación de Marruecos, y después determinar las lenguas que se hablan en el país –que se pueden dividir en dos bloques: lenguas nacionales y lenguas extranjeras- y conocer el estatus y la función de cada lengua dentro de la sociedad marroquí, en especial el del español, lengua objeto de este estudio.

Marruecos es una monarquía constitucional situada geográficamente en el extremo noroeste del continente africano, una situación geoestratégica que hace del país la puerta de África hacia Europa al estar separado por tan solo catorce kilómetros de España por el Estrecho de Gibraltar. Según el censo de la población realizado en 2014<sup>1</sup> Marruecos tiene una población de 33,8 millones de habitantes. La población del país es considerada como mayoritariamente de origen árabe, aunque cuenta con un importante porcentaje de población amazigh –llamada también bereber- que son los habitantes autóctonos del país antes de la conquista árabe en torno al año 648. Desde el punto de vista geopolítico, Marruecos se engloba en el bloque de países del Magreb Árabe debido a su tradición y cultura árabe. Fue uno de los países colonizados a principios del siglo XX por Francia y España desde 1912 hasta 1956, periodo durante el cual se dividió el país en tres zonas de influencia: España en el norte y el sur y Francia en el centro. Los dos países usaron sus respectivas lenguas en la administración, educación etc., y así el francés y el español se convirtieron en las lenguas europeas de uso extendido entre los marroquíes durante el periodo de colonización e incluso después de la independencia.

---

<sup>1</sup> En el momento de redacción de este trabajo todavía no se ha publicado el documento definitivo del censo general de la población y el hábitat de 2014, solo se han publicado en formato digital los principales resultados del mismo. Todos los datos del censo que mencionemos en adelante se pueden consultar en el portal oficial del Censo General de la Población y del Hábitat 2014: [www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014\\_a374.html](http://www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html) [Consultado 22/03/2016]



Actualmente, y desde que se aprobó la última reforma de la Constitución en 2011<sup>2</sup>, las lenguas oficiales del país son el árabe, y el amzigh. El texto de dicha *Constitución* (2011: 5-6) subraya también la importancia de las lenguas extranjeras más extendidas en el mundo como instrumento de integración e interacción con la sociedad del conocimiento y apertura a nuevas culturas; además, reconoce otros dialectos hablados por comunidades reducidas como componentes culturales del país.

Se trata de una orientación que va a marcar fuertemente devenir de las políticas lingüísticas del país que apuesta por la diversidad y la apertura a nuevas lenguas, y reconoce los distintos componentes culturales de la sociedad marroquí. Además, es un texto totalmente diferente a los anteriores en los que se resaltaba en primer lugar el carácter islámico del país -algo que se mantiene en la constitución actual-, y el árabe como única lengua y la pertenencia al Gran Maghreb Árabe, ignorando de esta manera el resto de componentes culturales del país. De hecho, en los cinco textos de la Constitución anteriores<sup>3</sup> a la de 2011 el artículo del preámbulo que determina la lengua del país no conoció ninguna modificación:

"المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة ، لغتها الرسمية هي اللغة العربية، وهي جزء من المغرب العربي الكبير." <sup>4</sup>

Estos principios se pueden entender dentro de la ideología nacionalista y panarabista surgida en los países árabes después de sus respectivas independencias, en la que se defendía el monolingüismo absoluto con la elección del árabe como única lengua oficial, se hace hincapié sobre una historia única donde se da prioridad a un grupo mayoritario y se olvida a los grupos minoritarios, y se insiste en la exaltación del pasado histórico de la lengua dominante, en este caso el árabe (Moustaoui A., 2008:10).

---

<sup>2</sup> La reforma constitucional viene como respuesta a las protestas del movimiento **20 de febrero** en el marco de lo que se denomina la "Primavera Árabe", un movimiento ciudadano que exigía una serie de reformas políticas y sociales y una mayor democratización del país. Como respuesta a este movimiento el 9 de marzo de 2011 se anuncia por parte del monarca la reforma de la constitución que será sometida a referéndum en julio del mismo año.

<sup>3</sup> En el siguiente enlace se pueden consultar el texto de las distintas Constituciones probadas por el país desde la independencia: <http://www.mcrcp.gov.ma/constitution.aspx> [Consultado 24/06/2016]

<sup>4</sup> Traducción del fragmento en árabe: El Reino de Marruecos es un país musulmán de plena soberanía, su lengua oficial es el árabe, y forma parte del Gran Maghreb Árabe.

No hay ninguna duda de que el contexto cultural y lingüístico del país está marcado por la pluralidad y la diversidad, y por lo tanto no se puede reducir a lo que es únicamente árabe e ignorar los demás componentes. Al mismo tiempo, el reconocimiento de otras lenguas –que no sean el árabe- no termina de zanjar el debate que se ha generado los últimos años sobre este tema, ya que cada lengua tiene un estatus social determinado debido a las situaciones de uso que los hablantes hacen de la misma. En primer lugar, encontramos el árabe que conoce dos variedades: el árabe clásico o estándar lengua utilizada en los ámbitos oficiales, medios de comunicación, educación, administración etc., y el árabe marroquí –llamado también *darija*- un dialecto considerado como una variedad sin prestigio del árabe clásico pero que es la lengua materna de los hablantes arabófonos y la que usan en su vida cotidiana. Por otro lado, encontramos la lengua amazigh<sup>5</sup> que conoce tres variedades: *tarifit* en el norte del país, *tamazight* en el centro, *tachelhit* en el sur. Por último encontramos las lenguas extranjeras -el francés, el español y el inglés- que no tienen un estatuto jurídico determinado, pero se trata de lenguas de vital importancia y con una función bien determinada en dominios específicos como veremos más adelante. De entre estas lenguas el español cada vez tiene menos peso y presencia en los distintos ámbitos de la sociedad marroquí.

En la sociedad marroquí coexisten varias lenguas nacionales (árabe, *darija* y amazigh) que se usan de manera alternativa según cada situación, y cada una de ellas cumple una función comunicativa determinada. Esto genera una situación de diglosia que Ferguson (cit. Fasold Ralph W., 1996: 72) califica de una situación lingüística estable en la que coexisten, por un lado, una variedad de prestigio estandarizada, gramaticalmente compleja que funciona como lengua vehicular de una prestigiosa tradición literaria y cultural en este caso el árabe clásico. Por otra parte encontramos una variedad baja no estandarizada y considerada incluso vulgar o una versión deformada de la variedad alta que sirve para expresar necesidades inherentes a la vida familiar y cotidiana como puede ser el caso del árabe dialectal marroquí.

Desde el punto de vista estadístico, nos parecen relevantes los datos que ofrece el censo de 2014 sobre las lenguas nacionales usadas por la población marroquí. El árabe dialectal o *darija* es la lengua más usada en la vida cotidiana por un 89'8% del total de la población, la

---

<sup>5</sup> En 2001 se crea el Instituto Real de la Cultura Amazigh, una institución que tiene por objeto la estandarización de esta lengua, y promocionar estudios e investigaciones sobre esta civilización. Hoy día el amazigh tiene un alfabeto que es la escritora tifinagh, se imparte como lengua en la enseñanza primaria en algunas zonas del país y se pretende generalizar en todas las escuelas en el futuro.

sigue la lengua amazigh –con sus tres variedades- usada por 26,7%<sup>6</sup> del total de la población, es decir, la cuarta parte de la población usa alguna de las variantes del amazigh en su vida diaria.

En primer lugar, nos llama especialmente la atención que la lengua oficial del país –el árabe- no se haya tenido en cuenta para la elaboración de las lenguas nacionales más usadas, el dialecto marroquí en este caso es la lengua que la población marroquí, casi en su totalidad, usa en su vida cotidiana al ser la primera lengua que aprenden los hablantes arabófonos del país. La situación de diglosia queda bien reflejada a la luz de los datos expuestos, existe una variedad de árabe estándar y otra dialectal, la primera es la lengua oficial y se usa en contextos y situaciones determinadas –en la administración, medios de comunicación, la enseñanza etc.- y otra variedad dialectal, considerada una variedad baja incluso por sus hablantes, usada para expresar necesidades y en situaciones inherentes a la vida diaria.

Los datos estadísticos no revelan del todo la realidad del estatus social de una lengua. Burqia (2011: 13) apunta en este sentido que el multilingüismo en Marruecos hay que analizarlo desde el punto de vista de la función que cumple cada lengua en la sociedad, su situación social y simbólica y la importancia que otorga cada comunidad de habla a su lengua, además de considerar la tensión y la competencia producto de la coexistencia de varias lenguas en una misma sociedad.

El debate generado en torno a las lenguas durante las últimas décadas ha contribuido en el surgimiento de nuevos movimientos reivindicativos que defienden las distintas lenguas usadas en Marruecos y la reafirmación de otros ya existentes. El discurso que defiende el árabe clásico o estándar se basa en argumentos de carácter cultural, religioso e histórico; los defensores de esta corriente consideran que se trata de una lengua estandarizada, con una larga tradición cultural y literaria, resaltando en ocasiones su carácter sagrado al ser la lengua en que fue revelado el Corán. Por otro lado, encontramos el movimiento cultural amazigh – legítimamente contestatario y reivindicativo- que defiende los derechos culturales y lingüísticos de la comunidad amazigh marginada durante mucho tiempo alegando motivos históricos y culturales; aunque este movimiento ha conseguido importantes logros considera

---

<sup>6</sup> Esto quiere decir que existe un alto porcentaje que usa en su vida diaria tanto el dialecto marroquí como alguna variedad del amazigh, es decir que no usan el *darija* forzosamente de manera exclusiva.

que no son suficientes, sobre todo ante la ausencia de una ley orgánica<sup>7</sup> –hasta el momento– que determine con precisión los ámbitos oficiales de implantación del amazigh, el modo de implantación y las fases. Los últimos años ha aparecido también otro movimiento que defiende el uso del dialecto marroquí en la enseñanza, pero no cuenta con la simpatía de la mayoría de la sociedad que considera el dialecto marroquí como una variante deformada del árabe clásico, y si bien ha sido una lengua hablada hasta ahora, últimamente se extiende su uso escrito sobre todo en internet y redes sociales y algunos medios de comunicación.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, el censo de 2014 también ofrece unos datos reveladores sobre el porcentaje de la población escolarizada mayor de 10 años que se considera capaz de escribir y hablar en una lengua extranjera. La lengua extranjera más hablada en Marruecos según estos datos es el francés con un 66% sobre el total de este grupo, seguida del inglés con un 18,3% y el español con tan solo un 1,5%.

Las lenguas extranjeras más habladas tradicionalmente en el país han sido siempre el francés y el español por el reciente pasado colonialista, y en el caso del español –especialmente en el norte del país y el Sahara– debido también a la cercanía geográfica y los lazos históricos entre ambos países. Sin embargo, los datos arriba expuestos demuestran un claro cambio en esta tendencia, actualmente el francés y el inglés son las lenguas extranjeras más habladas y el español con un porcentaje ínfimo queda relegado a una tercera posición muy lejos de la segunda lengua extranjera.

El francés es una lengua que ocupa un lugar bastante importante en la sociedad marroquí, es considerada como la lengua de la élite y es la lengua dominante en varios sectores, incluso sigue siendo la lengua de trabajo de varios ministerios e instituciones del país. Se utiliza también como lengua de enseñanza en las universidades y escuelas superiores sobre todo en las científicas, técnicas, derechos, economía, comercio etc. lo que hace que el dominio de esta lengua facilite el acceso al mundo del trabajo, y sea una lengua muy valorada socialmente. El uso del inglés no se ha generalizado tanto ya que no se trata de una lengua que se haya usado en durante algún periodo determinado de la historia del país; pero existe una clara conciencia

---

<sup>7</sup> El texto de la Constitución 2011 estipula que una ley orgánica debe determinar las fases, modo y ámbitos de implantación de la lengua amazigh en la enseñanza y otros ámbitos de la vida pública. Después de cinco años y con la legislatura del primer gobierno posterior a las revueltas de la Primavera Árabe a punto de terminar, es cuando aparece el proyecto de ley que ha recibido muchas críticas de los movimientos defensores de la lengua amazigh.

de que es una lengua de comunicación internacional y una lengua de futuro y “*en cuanto a valoración social ocupa un lugar similar al del francés en el mercado lingüístico marroquí.*” (Benítez Fernández M., 2010: 48), de ahí el progresivo interés por esta lengua a lo largo de los últimos años que ha logrado convertirse en la segunda lengua extranjera haciendo. Por otro lado, el español llegó a ser lengua oficial durante el periodo de colonización, después de la independencia ha ido perdiendo presencia en todo el país. Actualmente no tiene presencia en las instituciones oficiales, y muy poca presencia en los medios de comunicación<sup>8</sup> –su presencia se reduce a un telediario a mediodía en la cadena pública- y en el ámbito educativo solo se enseña como lengua extranjera en nivel colegial y secundaria, y se enfrenta a numerosas dificultades como mencionaremos en el apartado dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos. En la enseñanza superior existen cinco departamentos de filología hispánica<sup>9</sup>, se imparte como lengua complementaria y optativa en algunas ramas. Por otra parte, hay que mencionar la importante presencia de las instituciones educativas españolas en el país como ya iremos viendo a lo largo de este trabajo.

Las lenguas extranjeras entran en un círculo de debate que Burqia (2011) califica como oculto o implícito. Esto quiere decir, que se trata de lenguas usadas en el ámbito comercial científico, financiero etc. pero no existe ningún movimiento que las defiendan de manera abierta y en público como es el caso de las lenguas nacionales, puesto que se les relaciona directamente con la acción colonial<sup>10</sup>, no es el caso del inglés ya que ministros lo defienden y lo promocionan en los medios de comunicación sin ningún tipo de reserva. Para concluir, consideramos que la conclusión de Boukous A. (1983: 47) sigue estando vigente y en la que sostenía que el uso de las lenguas nacionales es mucho más amplio que el de las lenguas extranjeras pero los beneficios que reportan estas últimas son muchos más importantes que los que pueden reportar las lenguas nacionales que son meramente simbólicos, limitados y en ocasiones irrisorios.

---

<sup>8</sup> Para más información sobre el español en los medios de comunicación en Marruecos véase Fernández Vítóres D.(2014: 79-104)

<sup>9</sup> En el apartado de enseñanza del español en Marruecos adjuntamos una relación de las universidades que ofrecen esta formación.

<sup>10</sup> La publicación de dos notas ministeriales el 19 de octubre de 2015 en las que se anuncia que el francés será lengua de enseñanza de matemáticas y física en las ramas técnicas e industriales del bachillerato, y de matemáticas para la rama de economía y gestión, abrió un gran polémica respecto a las lenguas entre el ministro tecnócrata de educación y el presidente del gobierno del partido islamista Justicia y Desarrollo. Adjuntamos las dos circulares en el anexo 3.

## 1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos:

La situación de diversidad lingüística de Marruecos, descrita más arriba, nos puede indicar la complejidad que entraña la enseñanza de lenguas en el sistema educativo marroquí. De hecho, los distintos informes realizados sobre el sistema educativo señalan la cuestión del aprendizaje de lenguas como una de las problemáticas más serias y alarmantes a las que se enfrenta el sistema educativo. Según los distintos informes publicados –especialmente por el Consejo Superior de Educación Formación e Investigación Científica- la problemática de las lenguas en el sistema educativo marroquí. En el informe titulado *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation: Réussir L'école pour tous* (2008), el Consejo Superior de enseñanza se muestra así de claro:

De ces retards en termes d'acquis pédagogiques, le plus alarmant est certainement la non maîtrise des langues, qui est pénalisante aussi bien à l'école que dans l'environnement professionnel et social. (2008 :39)

El informe considera que los problemas de aprendizaje más alarmantes son los relacionados con el aprendizaje de lenguas. Basándose en los datos del censo de la población de 2014, dicho informe anuncia que tan solo el 50% de las personas escolarizadas dicen ser capaces de escribir y leer el árabe y una lengua extranjera (especialmente el francés), y sostiene que la apertura a otras lenguas extranjeras sigue siendo muy limitada. Una de las causas de este problema que señala dicho informe es la diversidad lingüística a la que tiene que hacer frente varios “universos lingüísticos”: lengua materna, lengua de instrucción, lengua de los negocios, lengua de los medios de comunicación, lengua de la tecnología etc. Señala igualmente los métodos de enseñanza y la falta de uso de la lengua fuera de las aulas como otro de los motivos, considera que las horas que dedican a la enseñanza a de lenguas las considera el Consejo más que suficientes para dominar una lengua. Finalmente apunta a la inexistencia de un marco de referencia dificulta determinar el progreso de los alumnos.

La enseñanza de lenguas extranjeras se comienza a introducir en Marruecos a finales del siglo XIX con la instauración de las escuelas de la misión francesa, española, inglesa etc. En el año 1885 se instaura una primera escuela francesa en Tánger, en 1908 pasan a ser 3 escuelas francesas, trece escuelas españolas con 4136 y 907 alumnos respectivamente (Rami A. 2009: 30). Anteriormente a la época colonial existía un sistema educativo tradicional basado sobre el estudio del árabe como única lengua, y el Corán y las leyes islámicas; además

de sistema educativo era una institución bien organizada que jugaba un papel primordial en la cohesión social y cultural de la sociedad marroquí (Merrouni M. 1996: 13). Esto iba a hacer que la enseñanza fuera un campo primordial de la intervención colonial. En este sentido González González I. (2013: p 341) sostiene que “*Tanto España como Francia encontraron en el campo educativo y cultural unas de las vías de penetración política, económica y social en el país, en lo que se definió como penetración pacífica*”.

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras está en el centro de interés, y se considera como un aspecto crucial de la reforma educativa. Como ya hemos visto, la apertura a las lenguas extranjeras está contemplada en la Constitución, y la encontramos también en los discursos del monarca que son considerados como las principales instrucciones que marcan las líneas generales para la reforma del sistema educativo. En el penúltimo discurso de la Fiesta del Trono el 30 de julio de 2015, dedicado en buena parte a la reforma del sistema educativo, el monarca hizo una acérrima defensa de la enseñanza lenguas extranjeras que exponemos en el siguiente fragmento:

(...)¿por qué muchos de ellos [marroquíes] se precipitan a matricular a sus hijos en las instituciones de las misiones extranjeras y escuelas privadas, a pesar del enorme coste que ello supone?

La respuesta es muy clara: porque buscan una enseñanza de calidad y abierta, basada sobre el sentido crítico y el dominio de las lenguas, además de garantizar a sus hijos las oportunidades de empleo y la integración en la vida laboral.

(...)la apertura sobre las demás lenguas y culturas no afecta a la identidad nacional, sino todo lo contrario, contribuye a su enriquecimiento.

Por mi parte, a pesar de haber estudiado en una escuela marroquí y según los programas y métodos de la enseñanza pública, no tengo ningún problema con las lenguas extranjeras.

La Constitución aprobada por los marroquíes invita a aprender y dominar las lenguas extranjeras, por constituir medios de comunicación e integración en la sociedad del saber, así como permiten la apertura sobre la civilización de nuestra época.<sup>11</sup>

No hay duda de que la enseñanza de lenguas extranjeras es una cuestión central e inamovible en el sistema educativo marroquí. En este fragmento además de defender la enseñanza de lenguas extranjeras -ante ciertos sectores que critican su enseñanza y generalmente las relacionan con el pasado colonial- el monarca establece una relación directa entre la enseñanza de lenguas extranjeras y una enseñanza de calidad, y reafirma esta idea poniendo como ejemplo las escuelas de las misiones extranjeras al alcance solo de las familias

---

<sup>11</sup> <http://www.mapnews.ma/es/discours-messages-sm-le-roi/sm-el-rey-dirige-un-discurso-la-nacion-con-motivo-de-la-fiesta-del-trono> [Consultado 28/07/2016]

acomodadas. A nuestro parecer es legítimo discutir lo realista de los propósitos y la comparación que en este discurso aparecen, ya que hablamos de un sistema educativo que ha sido objeto de numerosas reformas desde hace más de cincuenta años y uno de sus principales problemas es la falta de medios y no de discursos políticos.

Además de estar en el centro de interés de las políticas lingüísticas, la enseñanza de lenguas se encuentra también ante momento crucial debido a los cambios y las reformas que conoce el sistema educativo. En primer lugar, y dejando muy atrás las políticas de arabización, se pretende pasar de una educación bilingüe (árabe más una lengua extranjera) a una educación plurilingüe (árabe, amazigh más dos lenguas extranjeras –francés e inglés- y una tercera lengua extranjera opcional); en segundo lugar, por la implantación de la rama de Bachillerato Internacional como un programa enseñanza bilingüe que cuenta con tres opciones: francés, inglés y español. Nos parece interesante ver qué posición ocupa el español dentro de estos cambios y dentro de la nueva arquitectura lingüística del sistema educativo.

Antes de seguir con la enseñanza de lenguas extranjeras vemos necesario hacer una breve descripción del sistema educativo actual que se divide en tres grandes bloques: primaria, secundaria y universitaria. Los dos primeros bloques a su vez se dividen en dos ciclos cada uno: preescolar y primaria; secundaria colegial y secundaria cualificante que culmina con la obtención del bachillerato. Esta estructura la determina la *Charte Nationale d'Education et de Formation*<sup>12</sup> (2000: 38-40) en el segundo bloque dedicado a la organización pedagógica, es un documento considerado como la carta magna de la reforma educativa desde el año de su publicación. Para más detalles sobre el sistema educativo ver el esquema que adjuntamos en el anexo 1.

Las lenguas que encontramos en la actualidad en el sistema educativo marroquí son el árabe clásico como lengua vehicular o de instrucción –aunque no es la lengua materna de los marroquíes- y el amazigh que se está introduciendo de manera progresiva en la escuela<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Se trata de un documento de 63 páginas que comienza con fragmentos de discursos del rey en los que hace referencia al sistema educativo. El documento se compone de dos partes: la primera parte dedicada a los principios generales, la segunda parte que se consagra a los ámbitos de reforma y renovación (cinco ámbitos en total) compuesta por diecinueve pilares.

<sup>13</sup> El 9 de octubre de 2013 el Ministerio difundió una circular dirigida a los directores de las distintas Academias en la que pide acelerar la generalización de la enseñanza del amazigh en todo el territorio nacional. Adjuntamos la circular en el anexo 2.



En cambio, las lenguas extranjeras podemos contabilizar un total de cinco: francés, inglés, español, alemán e italiano.

Las lenguas extranjeras se clasifican en dos grupos: el francés como primera lengua extranjera que se introduce a partir de educación primaria, y el resto de lenguas se considera como segunda lengua extranjera, y se empiezan a estudiar la lengua elegida por el alumno a partir del último curso de colegial, por lo tanto el alumno estudia un total de dos lenguas extranjeras a lo largo de los diferentes ciclos.

El francés ocupa una posición privilegiada al ser considerado la primera lengua extranjera, se llega a impartir un total de 1900 horas en los diferentes ciclos para la rama de letras y 1820 horas para los de ciencias (Salhi M., 2009: 69). Además, es una lengua que se usa en la enseñanza superior en distintos ámbitos: ramas técnicas del bachillerato, economía, derecho, las escuelas superiores etc. ya hemos determinado su importancia y su alto estatus en la sociedad.

El resto de lenguas extranjeras, consideradas como segunda lengua extranjera, se introducen en cursos más avanzados y solo se imparte en un total de cuatro cursos académicos con un total de 510 horas para la rama de letras y 370 horas para los de ciencias (Salhi M. p 69 2009). En este bloque de segundas lenguas extranjeras el inglés es la lengua más solicitada por los alumnos y los padres al contar con una importante valoración social, y la existencia de una norma no escrita que es la de excluir a los alumnos que han estudiado español, alemán o italiano del acceso a las escuelas superiores. Cabe añadir también que el inglés está generalizado en todos los institutos, mientras que no es así para el español. Esto genera un importante desequilibrio entre estas lenguas siendo el inglés la lengua que mas alumnos tienen en colegial y secundaria.

Uno de los motivos de este desajuste –además del interés creciente de los alumnos por el francés y el inglés- se debe también a cómo plantea el asunto de las lenguas extranjeras la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000). El pilar nueve de este documento –que consta de poco más de dos páginas- se consagra a las lenguas y versa sobre tres puntos: mejorar la enseñanza de la lengua árabe y su uso, dominar las lenguas extranjeras y abrirse a la lengua amazigh.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, el documento les dedica dos artículos el 117 y el 118. El primer artículo se resume en 6 recomendaciones para la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras a una temprana edad y así facilitar su aprendizaje, el segundo se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras fuera del ámbito escolar creando redes regionales especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este documento, a nuestro parecer, trata el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera bastante general y con cierta opacidad. En primer lugar, en todo el pilar nueve – dedicado a las lenguas- no se llega a especificar –en ningún momento- a qué lengua extranjera hace referencia cuando habla de éstas, y usa constantemente la expresión “lenguas extranjeras” sabiendo que existen cinco lenguas como hemos mencionado antes, esto quiere decir que el documento no determina el estatus de cada lengua dentro de la arquitectura de lenguas extranjeras en el sistema educativo, ni tampoco determina la función que debe asumir cada una, cosa que sí se hace cuando habla de las lenguas nacionales. Es verdad que en el artículo 117 habla de algunas medidas concretas como introducir una primera lengua en el segundo curso de primaria o una segunda lengua extranjera a partir del quinto de primaria – algo que no se ha llegado a realizar- entre otras medidas, pero tampoco determina cual es la lengua que se va a introducir en cada nivel ni tampoco el número de horas que se le va a dedicar a cada lengua. Este trato general que da la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000) a las lenguas extranjeras provoca que la planificación lingüística esté sujeta a los avatares de la política, y el hecho de que el gobierno actual no haya creado ni una plaza los profesores de lenguas extranjeras –como veremos más adelante- no es fruto de la coincidencia.

En cambio, el último documento de planificación para la reforma del sistema educativo – que el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional (en adelante MEEN) ha empezado a aplicar- publicado por el Consejo Superior de la Educación, la Formación e Investigación Científica<sup>14</sup> (en adelante usaremos CSEFIC) que lleva por título *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* (2015: 37-41)<sup>15</sup>. Aunque el CSEFIC solo propone, luego el MEEN es el que se encarga de aplicar lo que

---

<sup>14</sup> Instancia consultativa independiente creada en 2014 y reemplaza el anterior Consejo Superior de Enseñanza, tiene como objetivo trazar las orientaciones estratégicas en lo relativo a la enseñanza, educación y formación.

<sup>15</sup> Documento de 87 páginas publicado en árabe y francés por el Consejo Superior de la Educación, la Formación e Investigación Científica en 2015 y va a ser el documento de planificación para la reforma del

ve necesario, este último documento trata el tema de las lenguas extranjeras con mayor precisión en el pilar número trece titulado: El dominio de las lenguas estudiadas y diversificación de las lenguas de enseñanza. Este documento subraya en primer lugar la necesidad de determinar el estatus y la función de cada lengua dentro del sistema educativo:

Le Conseil considère que la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l'École est un facteur décisif pour améliorer l'apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif. (2015: 45)

En aras de una planificación lingüística más clara y coherente, el CSEFIC considera que determinar el estatus de cada lengua dentro del sistema educativo es una cuestión central y decisiva, algo que no se ha hecho en la Carta Nacional de Educación. Las lenguas extranjeras en este caso se les dedica un total de cinco páginas que aportan importantes cambios en este aspecto.

En primer lugar, en este documento encontramos una serie de consideraciones relativas a las lenguas nacionales y extranjeras que explican la razón de su presencia en el sistema educativo; después, establece una serie de objetivos a los que se pretende llegar con la nueva propuesta lingüística de los que destacamos los siguientes: conseguir que el alumno marroquí al final de la enseñanza sea un individuo plurilingüe, dar prioridad a los aspectos funcionales de las lenguas extranjeras y hacer que el francés y el inglés sean lenguas de enseñanza manteniendo el árabe como lengua principal y usando el principio de alternancia de código<sup>16</sup> como medio para alcanzar el plurilingüismo de manera gradual, formar profesores bilingües, revisar los programas de lenguas extranjeras y adaptarlos a las nuevas propuestas metodológicas y la elaboración de un marco de referencia para las lenguas.

En la nueva propuesta de reforma encontramos cambios importantes que afectan a las lenguas extranjeras en los distintos ciclos del sistema educativo, en primer lugar en vez de dividir las lenguas extranjeras en dos bloques –francés primera lengua y el resto como

---

sistema educativo durante los próximos 15 años. Se compone de cuatro apartados y veintitrés pilares más dos anexos.

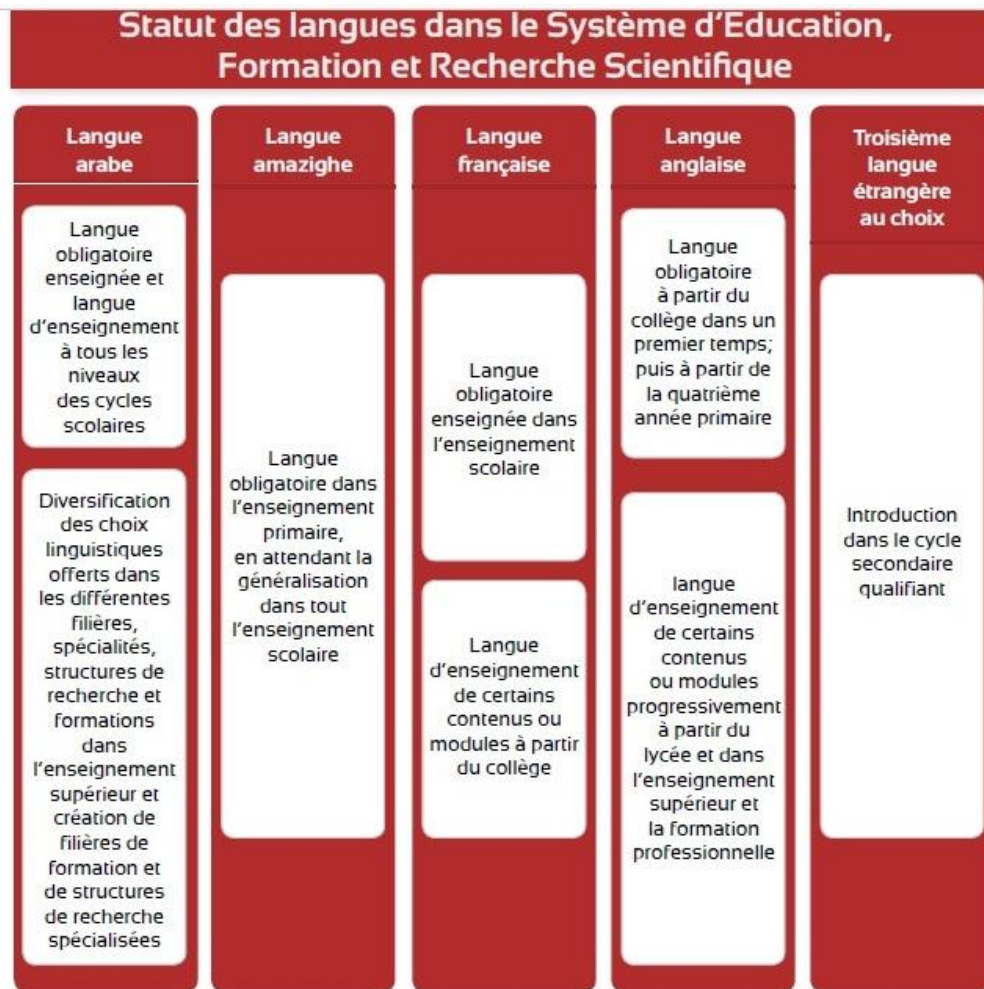
<sup>16</sup> La alternancia de código es el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm) [Consultado 22/07/2016]

segunda lengua extranjera- en este caso el sistema educativo pasa a tener tres lenguas extranjeras: el francés mantiene su estatus de primera lengua extranjera, el inglés se consolida como única segunda lengua extranjera y el resto de lenguas (español, italiano y alemán) son consideradas como tercera lengua extranjera., aunque en el texto se especifica que el español guarda preferencia sobre las demás lenguas de su categoría.

También se especifica cómo estas lenguas se van a ir introduciendo en los distintos ciclos, y va a ser de la siguiente manera: en el ciclo de primaria, además del árabe y el amazigh, el francés es obligatorio a lo largo de todo este ciclo como lengua enseñada, se pretende introducir el inglés a partir del cuarto curso de primaria que cursan alumnos con la edad de diez años; en el ciclo de secundaria colegial el francés y el inglés –junto al árabe- son lenguas obligatorias como lenguas enseñadas, se pretende que el francés sea lengua de enseñanza de algunos módulos; en el ciclo de secundaria cualificante –que conduce a la obtención del bachillerato- tanto el francés como el inglés son obligatorios tanto como lengua enseñada como lengua de enseñanza, es en este ciclo donde se introduce una tercera lengua extranjera como lengua enseñada preferentemente el español tal y como reza el texto.

El objetivo de esta nueva orientación es que los alumnos vayan aprendiendo las lenguas extranjeras de manera simultánea y no por separado, y de esta manera puedan aprovechar los conocimientos de una lengua en el aprendizaje de otra. El siguiente cuadro sintetiza la nueva arquitectura lingüística del sistema educativo marroquí:



**Fuente:** Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Vision Stratégique de la Reforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.*

Queda claro que el CSEFIC no contempla la opción de enseñanza bilingüe, algo que sí lo hace el MEEN al proponer la opción de español en la rama de bachillerato internacional. Es verdad que las nuevas políticas de planificación son más claras y concretas, pero en el caso del español no terminan de ser muy claras porque lo que dice el CSEFIC contradice las propuestas del MEEN. Vemos que el nuevo modelo propone un total de tres lenguas extranjeras. El francés mantiene su estatus de primera lengua extranjera y se implanta se mantiene como obligatoria en todos los ciclos, se pretende que sea lengua de enseñanza a partir del ciclo colegial. El estatus de segunda lengua extranjera se le otorga al inglés, que a su vez tiene el carácter obligatorio a partir del ciclo colegial y se pretende que sea lengua de enseñanza e introducirla a partir del cuarto año de enseñanza primaria. El español pasa a ser tercera lengua extranjera de carácter optativo aunque en el texto se especifica que tiene preferencia sobre el alemán y el italiano.

Es cierto que compartir el estatus de segunda lengua con el inglés no beneficiaba el español en absoluto, y que solo puede tener presencia en el sistema educativo después del francés y el inglés. Arabi A. inspector de español del ministerio de educación sostiene que *“actualmente se está observando que los alumnos de secundaria prefieren estudiar el inglés en lugar del español. Se nota que el español está perdiendo terreno porque, tal vez, está haciendo competencia a la lengua del tío Sam”* (2012: 123-124). En esta propuesta, tanto el francés como el inglés salen reforzados al ser lenguas obligatorias y lenguas de enseñanza, en cambio el español además de perder el estatus de segunda lengua pasa a ser lengua optativa y no se contempla que sea lengua de enseñanza. Esto genera una contradicción con la propuesta del Bachillerato Internacional –objeto de este estudio- del MEEN que pretende que el español sea lengua de enseñanza como veremos más adelante.

### **1.3 La enseñanza del español en Marruecos:**

El español, como hemos expuesto antes, ha perdido su estatus de segunda lengua en Marruecos ante el inglés durante los últimos años, y su uso ha conocido un importante retroceso en distintos dominios y aspectos de la vida pública. En lo que concierne a la enseñanza del español en Marruecos lo encontramos en la enseñanza reglada marroquí en la que está pasando por una situación poco favorable, por otro lado la encontramos también en las instituciones educativas españolas en Marruecos que tienen una importante presencia.

El español no se empieza a estudiar como nueva lengua extranjera en el sistema educativo marroquí hasta el último curso del ciclo enseñanza colegial, en el que los alumnos deben elegir una de las segundas lenguas extranjeras. El inglés se ha generalizado en todas las zonas del país y es la opción más solicitada por los padres de los alumnos, de este modo cuando pasan el siguiente ciclo –tronco común- pueden seguir estudiando la misma segunda lengua que ya ha comenzado a estudiar. En cambio, el español tiene una presencia más reducida y no se ha logrado generalizar en todo el territorio nacional, se imparte en 138 centros educativos de secundaria colegial y 308 centros de enseñanza cualificante (Fernández Vitores D. 2014: 60-61), por lo que la enseñanza del español no está siempre asegurada en todos los centros educativos. En este sentido Fernández Vitores D. (2014: 63) afirma que *“los alumnos de colegial eligen en su mayoría el inglés, y desean seguir manteniendo esa opción cuando pasan al ciclo siguiente, tronco común, con lo que la posición del español en el sistema educativo marroquí se ha resentido en los últimos años y su situación no se ha estabilizado todavía”*. La situación actual del español hace que también la actitud de padres y alumnos

hacia esta lengua no sea del todo positiva, puesto que se registran casos de protestas de padres en los institutos que al no contar con suficientes profesores de inglés obligan a algunos alumnos a estudiar español.

Es verdad que el número de alumnos de español se ha mantenido durante los últimos años como podemos observar en el siguiente cuadro (en el anexo 4 puede encontrar estas cifras desglosadas por cada región), se debe en buena medida a la introducción del español en el ciclo colegial que a su vez nutre el ciclo de secundaria, aunque no disponemos de datos concretos de los últimos años pero sí que podemos afirmar que el español está en una situación poco favorable, un ejemplo de ello lo veremos cuando hablemos más adelante de la situación de profesores de español. De hecho entre 2011 y 2013 observamos que el número de alumnos que estudian español ha descendido en casi tres mil alumnos.

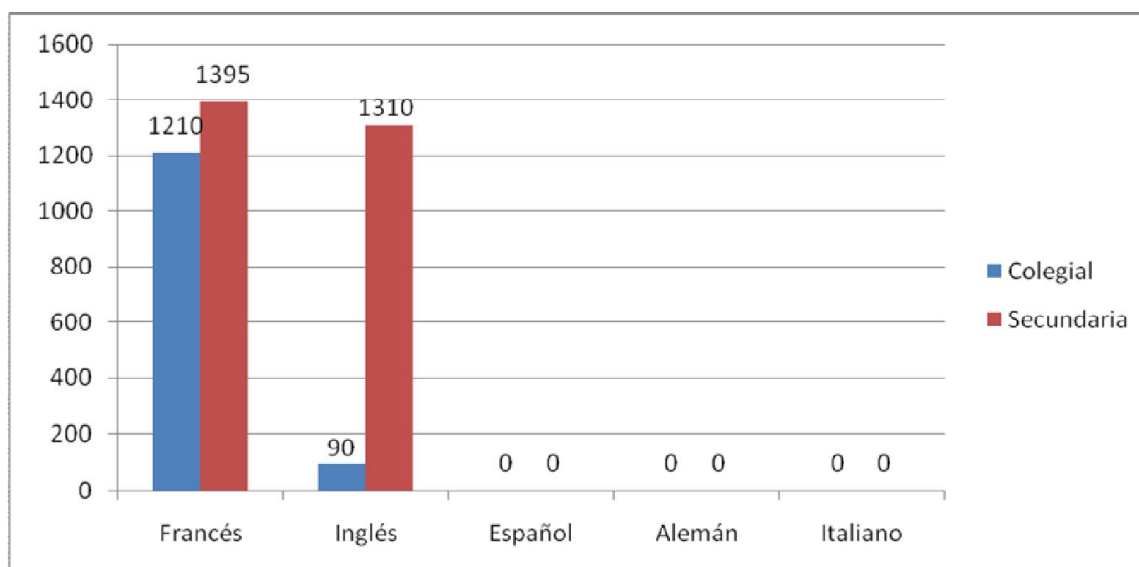
Número de alumnos de español en el sistema educativo marroquí entre 2009 y 2013

	<b>Ciclo colegial</b>	<b>Ciclo secundaria</b>
<b>2009-2010</b>	18 271	48 515
<b>2010-2011</b>	24 059	50 124
<b>2011-2012</b>	22 192	49 731
<b>2012-2013</b>	24 486	47 234

**Fuente:** elaboración propia a partir de datos conseguidos en el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional

La difícil situación que atraviesa la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí - ante las otras lenguas extranjeras especialmente el francés y el inglés- la podemos ver ilustrada en el número plazas de profesores de lengua extranjera convocadas por el MEEN durante los últimos tres cursos académicos que exponemos en el siguiente gráfico:

## Número de plazas de profesores de lenguas extranjeras convocados entre 2012 y 2015



**Fuente:** elaboración propia a partir de datos recogidos de las convocatorias publicadas por el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional entre 2012 y 2015

En el gráfico podemos observar que durante los últimos tres cursos académicos no se ha creado ni una sola plaza para profesores de español tanto para el ciclo de secundaria colegial como para el ciclo de secundaria cualificante, en cambio durante este periodo las Escuela Normal Superior de Tetuán y la de Rabat formaron a casi 300 profesores en el marco del programa de formación de 10.000 profesores lanzado por el gobierno en 2013, y han abierto una nueva convocatoria de esta misma formación para el próximo curso que comienza en septiembre de 2016. A esto, cabe añadir que debido a la situación que conoce el español y la actitud de “rechazo” existente entre padres y alumnos hacia esta lengua, en el sector privado tampoco encontramos una fuerte demanda de esta lengua.

Los datos de los gráficos nos pueden ayudar a entender que existe una gran demanda por el francés y el inglés de parte de los alumnos, esto ha hecho que el Ministerio haya dado prioridad estas dos lenguas marginando de este modo no solo el español sino también el resto de lenguas extranjeras. Ante la poca demanda que conoce hoy día el español en la educación, encontramos que muchos de los profesores de esta lengua se encuentran en situación de excedencia, y podemos afirmar -por experiencia personal- que existe un considerable número de profesores de español que llevan años sin contar con alumnos, por lo que a veces se ven obligados a desempeñar tareas administrativas o de apoyo escolar.



La enseñanza Superior en Marruecos depende del Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica y no del MEEN, la presencia del español la encontramos en la carrera de filología hispánica, mientras que en otras carreras suele ser lengua extranjera complementaria. En la enseñanza superior existe una práctica –una especie de regla no escrita- que consiste en excluir a los alumnos que han estudiado el español durante el ciclo de secundaria del acceso a las escuelas superiores, esta práctica disuade en muchas ocasiones a los alumnos de elegir el español.

Como carrera universitaria el español solo existe la opción de filología española y se imparte en siete universidades:

- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Casablanca
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Fez
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Tetuán
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Agadir
- Facultad Multidisciplinar de Nador
- La Escuela de Traducción Rey Fahd de Tánger

Actualmente también la encontramos en la Escuela Normal Superior de Rabat y Tetuán, que se encargan de formar profesores de español, que han dejado de depender del MEEN Y se han integrado en las universidades, en los que de momento solo se puede cursar el último año de licenciatura.

En la enseñanza superior el número de matrículas vemos que se mantiene en más de dos mil alumnos cada curso en todos los departamentos de filología hispánica (Ver anexo 5), aunque si nos fijamos en el número de estudiantes que terminan su carrera y se licencian cada curso rara vez supera los trescientos estudiantes en todo el país. Esto puede tener explicación en la falta de salidas profesionales de esta carrera, y al mismo tiempo muchos alumnos acceden a esta carrera pensando que van a seguir aprendiendo español como lengua extranjera e ignorando que realmente se trata de una carrera de filología.

En Marruecos encontramos también una importante presencia de instituciones educativas españolas que dependen del Ministerio de Educación Cultura y Deporte español y las que dependen del Ministerio de Asuntos Exteriores en el caso de los Institutos Cervantes.

Se puede contabilizar un total de 10 centros educativos españoles<sup>17</sup> (6 institutos y 4 colegios) que dependen del Ministerio de Educación de España en Marruecos repartidos entre las siguientes ciudades: Alhucemas, Casablanca, Larache, Nador, Rabat, Tánger y Tetuán. Se trata realmente de unos centros educativos a los que solo tiene acceso una elite que se puede permitir las elevadas tasas escolarización de estos colegios, y costear posteriormente los estudios superiores de sus hijos en el extranjero.

El Instituto Cervantes es una institución con una importante presencia en Marruecos y realiza una importante labor de promoción de la lengua y cultura hispánicas en Marruecos a través de cursos de lengua extranjera española, actividades culturales (conferencias, proyecciones de cine, club de lectura etc.) y manteniendo bibliotecas especializadas en temas hispánicos que sirven de gran apoyo a los estudiantes universitarios de filología hispánica. Además desarrolla otras actividades como cursos de formación de ELE, o exámenes para la obtención del DELE. Marruecos es uno de los países con mayor presencia de estos centros, un total de 6 centros repartidos entre las siguientes ciudades: Tánger, Tetuán, Fez, Rabat, Marrakech y Casablanca. En lo que concierne a las matrículas en los Institutos Cervantes han conocido un importante incremento entre 2003 y 2008 pasando de casi ocho mil matrículas en todos los centros a diecisiete mil (ver anexo 6 para más detalles). Es verdad que las matrículas alcanzan su máximo en 2008 y después conocen un ligero descenso, pero se puede decir que en los últimos diez años han conocido un importante repunte de casi diez mil matriculas al año, esto denota un creciente interés por esta lengua fuera de la enseñanza reglada marroquí.

---

<sup>17</sup> En el siguiente enlace se puede consultar una relación completa de los centros en cuestión: [https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreat=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel\\_natur=0](https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreat=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel_natur=0) [Consultado 04/07/2016]

## **2- Análisis de la propuesta de enseñanza bilingüe (Bachillerato internacional)**

### **2.1 Contexto de implantación del Bachillerato Internacional:**

Las lenguas extranjeras, como hemos dicho, se encuentran en el centro de interés de la reforma del sistema educativo, y actualmente su enseñanza conoce importantes cambios. Uno de los retos que se plantea actualmente el país es diversificar las lenguas de enseñanza porque hasta la actualidad la única lengua de enseñanza es el árabe. Es en este sentido que el MEEN en 2013 comienza la implantación de la enseñanza bilingüe mediante la creación de la rama de Bachillerato Internacional con tres opciones: francés, inglés y español. Es sin duda alguna una propuesta interesante y ambiciosa con la que se pretende mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y dotar a los alumnos de capacidades lingüísticas para el acceso a la enseñanza superior tanto en Marruecos como en el extranjero. Nos parece interesante analizar esta propuesta –centrándonos en el caso del español- y al mismo tiempo queremos ver qué tiene de realista -la opción del español- y si realmente es necesario -en la situación actual de esta lengua- implantar la enseñanza bilingüe.

En la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000: 39) en el artículo 117 -en el que se hacen una serie de orientaciones para familiarizar a los aprendientes con las lenguas extranjeras a una temprana edad- encontramos una tímida referencia a la enseñanza bilingüe, en el que básicamente se habla de “apoyar la enseñanza de todas las lenguas extranjeras utilizándola para impartir unidades o módulos culturales, tecnológicos o científicos que doten a la lengua de un carácter funcional y comunicativo, por lo tanto fortalecer la competencia comunicativa”. En cambio, en la *Visión Estratégica* (2015: 37-41) la enseñanza bilingüe –en francés e inglés- está contemplada como uno de los nuevos objetivos de la reforma educativa, se plantea de manera clara y detallada en este documento –como hemos visto en el apartado de la enseñanza de lenguas extranjeras- donde se especifica cómo se irán introduciendo – como lenguas de enseñanza- gradualmente en cada ciclo. Volvemos a resaltar que en este documento el español no se contempla como lengua de enseñanza, en cambio el MEEN lo contempla como tal en el programa de Bachillerato Internacional, esto genera una situación confusa respecto a esta lengua.

La implantación del Bachillerato Internacional (en adelante B.I.) tiene lugar durante el curso académico 2013- 2014 durante el cual da comienzo el periodo de prueba para la opción de francés, pero hasta junio de 2014 no encontramos un documento oficial que habla de la

implantación de esta rama de bachillerato en el sistema educativo marroquí. La primera circular que emite el MEEN data del 6 de junio de 2014 bajo número 369.14 en la que se anuncia la implantación de esta rama, se trata de una circular de once páginas en la que se determina las opciones y especialidades que abarca el programa, y determina también los criterios y el proceso de acceso a la misma; el 26 de septiembre del mismo año se emite otra circular bajo número 14/133 y tiene como título “*Circular Marco*” en la que encontramos más detalles sobre la propuesta de enseñanza bilingüe, como las materias que se van a impartir en lengua extranjera, el incremento del volumen horario de enseñanza de lenguas, el programa de trabajo del equipo docente etc. Hasta el momento, son los únicos textos oficiales que regulan la creación de la rama de enseñanza bilingüe y en los que nos basaremos para describir el modelo propuesto por el MEEN.

La implantación de B.I. se plantea de manera gradual y en distintas zonas del país en función de cada lengua. Durante el curso académico 2013-2014 da comienzo una versión de prueba para la opción de francés del B.I., según las circulares antes mencionadas durante el curso académico 2014-2015 se debe instaurar al menos un instituto de cada academia regional del país, esto se debe a que por una serie de razones la opción de francés cuenta con más facilidad para su implantación<sup>18</sup>. En cambio, tanto la opción de inglés como la de español, la versión de prueba debería dar comienzo durante el curso académico 2014-2015 y en determinadas academias regionales. El inglés se lanzaría en tres academias regionales –las más desarrolladas del país-, y el español en dos academias regionales: Tánger – Tetuán y la Academia del Este, ambas situadas en el norte del país, antigua zona del Protectorado español.

En lo que concierne a la implantación del B.I. hay que señalar que las previsiones respecto a los plazos que aparecen en estas circulares no se están cumpliendo, ya que hasta la actualidad solo ha salido adelante la opción de francés<sup>19</sup> mientras que la de inglés y español todavía no terminan de arrancar. Por otro lado, en la propuesta del ministerio vemos que para la implantación de las distintas opciones de B.I. solo se toman en consideración factores geográficos y temporales, pero no se toman en consideración aspectos relacionados con las

---

<sup>18</sup> El francés es una lengua bastante arraigada en el sistema educativo y es la lengua de instrucción en la enseñanza superior en las carreras de ciencias, por lo que es más fácil contar con profesores que pueden impartir las asignaturas científicas en francés y ha preparado con más celeridad el currículum y poner en marcha el programa de enseñanza bilingüe.

<sup>19</sup> En el siguiente enlace se puede consultar el marco de referencia de las distintas asignaturas del opción de francés del Bachillerato Internacional, aunque de momento solo están disponibles los de las especialidades científicas: <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=4559> [Consultado 25/04/2016]

lenguas en cuestión, como puede ser el estatus de cada lengua, la formación de los profesores, la capacidad para elaborar materiales, las posibles salidas académicas y profesionales que otorga a los alumnos cada lengua etc. ya que en estos aspectos que atañen directamente a la planificación y puesta en marcha del proyecto existe una gran diferencia entre estas lenguas que contempla el B.I.

Se hace necesario en este punto plantear algunas valoraciones de inicio sobre el contexto de cada una de las opciones de B.I., para determinar en qué contexto se presenta cada opción de esta rama. Comenzamos con la opción de francés que se encuentra muchos mucho más avanzada que las otras dos opciones, en primer lugar porque el francés se ha mantenido como lengua de enseñanza en las carreras científicas y técnicas de la enseñanza superior. Esto por un lado facilita la implantación de la enseñanza bilingüe porque el país ya cuenta con profesores y personal capacitados –al haber cursado la enseñanza superior en francés- para enseñar, elaborar programas, currículum, materiales etc.; por otro lado, cuenta con horizontes académicos al ofrecer un amplio abanico de formaciones en la enseñanza superior que el país ofrece en esta lengua. Existe igualmente una importante colaboración entre el MEEN y las instituciones educativas francesas instaladas en Marruecos<sup>20</sup>, también hay que tener en cuenta las facilidades que tienen los alumnos marroquíes para seguir con sus estudios en el extranjero –Francia y otros países francófonos- debido a la estrecha colaboración de Marruecos con estos países. No es de extrañar que esta opción esté más avanzada que las demás y que exista una importante demanda de los padres para matricular a sus hijos en este programa.

El caso del inglés, hemos visto que se ha convertido en la segunda lengua extranjera en el país y por lo tanto cuenta con una gran valoración social, al igual que cuenta con un importante apoyo de todas las instituciones educativas que fomentan su estudio y uso considerándolo como una lengua imprescindible para el futuro<sup>21</sup>. Es verdad que el inglés no es una lengua con arraigo en Marruecos como es el caso del francés, pero desde el anuncio de la

---

<sup>20</sup> El Instituto Francés organiza en colaboración con el MEEN una serie de actividades de las que destacamos por ejemplo el concurso *Generación Bilingüe* en el que los alumnos del B.I. –opción francés- seleccionados en cada academia regional deben hacer una exposición sobre un tema de actualidad (el pasado curso fue sobre el calentamiento global y la COP21), el ganador del concurso representa Marruecos en un encuentro internacional en París que lleva el mismo título del concurso.

<sup>21</sup>El Ministerio de Enseñanza Superior ha establecido como norma que a partir del próximo curso académico cualquier para defender cualquier tesis doctoral es obligatorio utilizar referencias bibliográficas en inglés y redactar el resumen en esta misma lengua.

creación de la opción de inglés en la rama de B.I. el MEEN firmó en julio de 2014 un acuerdo de colaboración con el British Council Maroc<sup>22</sup> para implantar la opción de inglés en varios institutos, y estrechar la colaboración entre las dos instituciones para la elaboración de materiales, formación, realización de actividades etc. Aunque no existan carreras universitarias con esta lengua, a parte de la filología inglesa, se trata de una lengua que cuenta con un gran apoyo de las instituciones educativas.

En el caso del español las condiciones no son tan favorables como es el caso de las lenguas arriba mencionadas. En primer lugar, hemos visto que existe clara contradicción en las medidas de planificación lingüística propuestas por el MEEN y CSEFIC respecto al español, ya que el primero considera el español como una lengua de enseñanza y la incluye en el programa de B.I. y el segundo la considera como una tercera lengua extranjera opcional que se introduce en la enseñanza secundaria nivel al que los alumnos llegan con quince años, esta lo que deja en el aire la situación del español en el sistema educativo marroquí para el futuro. Hemos visto también que el español cada vez tiene menos presencia y recibe menos apoyo de parte de las instituciones educativas, y los pocos medios que se dedican a esta lengua también repercute en otros aspectos como la formación de los profesores, la elaboración del programa, etc. También hemos expuesto antes que el español ha perdido mucho peso y ha pasado a ser tercera lengua extranjera (solo el 1,5% de la población escolarizada dice poder hablar o escribir en español), y no tiene presencia en los ámbitos oficiales y públicos. Además –y lo que es más importante- las salidas académicas en la enseñanza superior marroquí se limitan a la carrera de filología o traducción. Hay que destacar también que la falta de facilidades para continuar los estudios en España<sup>23</sup> es otro de los motivos que puede desanimar a padres y alumnos a optar por esta formación, ya que la falta de cooperación con las instituciones españolas es considerada como uno de las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza del español en Marruecos (Salhi 2009: 70). En este sentido queremos señalar que hasta el

---

<sup>22</sup> Se puede consultar el anuncio de este acuerdo en el portal del MEEN: <http://portail.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=533> [Consultado 5/07/2016]

<sup>23</sup> Sobre este aspecto nos parece interesante citar el artículo publicado en el periódico Alquds Al-Arabi escrito por el periodista e hispanista El Houssine Majdoubi bajo título de *Cuando la lengua española se convierte en título de horizontes de fracaso*. En dicho artículo aborda la diferencia entre el número de alumnos marroquíes que deciden seguir con sus estudios en las universidades de Francia gracias a las facilidades y oportunidades que ofrece este país, según el artículo de cuarenta alumnos que deciden seguir sus estudios en Francia solo uno decide hacerlo en España. enlaces del artículo: <http://www.alquds.co.uk/?p=495373> [Consultado 02/08/2016]

momento no se ha hecho oficial ningún acuerdo con la Consejería de Educación de España en Marruecos u otra institución educativa española instalada en Marruecos para colaborar con el MEEN en la puesta en marcha del la opción de español del B.I. Desde la implantación del B.I. hasta ahora solo se ha hecho pública la firma de un memorándum con la Universidad Alcalá de Henares –institución que no tiene sede en Marruecos- en febrero de 2016 para poner en marcha un programa de enseñanza del español on-line que dará comienzo en 4 institutos a partir del próximo curso.

## **2.2 Descripción del modelo de enseñanza bilingüe:**

Dentro de la gran variedad de modelos que puede encerrar la enseñanza bilingüe, podemos delimitar el modelo que propone Marruecos según el marco tridimensional de Christian y Genesee (cit. Abello Contesse C. 2008: 353) atendiendo a tres elementos: los objetivos generales de tipo lingüístico que persigue el programa, el estatus sociolingüístico de las lenguas utilizadas para la enseñanza y perfil de los alumnos participantes.

En el programa de enseñanza bilingüe que propone el MEEN se mantiene la lengua árabe como principal lengua vehicular en la enseñanza, y se aumenta el volumen horario semanal de la lengua extranjera elegida como lengua enseñada para impartir más adelante –de manera gradual- contenidos curriculares no lingüísticos en alguna de las tres lenguas extranjeras que contempla este programa. Hablamos pues de una situación de enseñanza bilingüe de enriquecimiento, en la que se mantiene la lengua del alumno –en este caso el árabe- y se enseña una lengua extranjera que persigue un bilingüismo aditivo mediante el enriquecimiento de los conocimientos lingüísticos del alumno manteniendo la lengua mayoritaria de los alumnos.

Las lenguas extranjeras en este caso son lenguas de comunicación internacional y de uso extendido en Marruecos (especialmente el francés y el inglés), socialmente el dominio de lenguas extranjeras es valorado positivamente, al igual que se trata de una importante herramienta para acceder al mercado laboral. Los alumnos que tienen acceso a estos cursos provienen normalmente en su mayoría de la media de la sociedad (las familias con más recursos optan por las escuelas privadas y las de la misión extranjera), que comparten lengua materna –salvo excepciones el darija-, se trata por lo tanto de un grupo relativamente homogéneo perteneciente a la comunidad mayoritaria del país y su objetivo es aprender una lengua internacional de uso extenso.

Ahora bien, si es un grupo relativamente homogéneo, en lo que concierne a conocimientos de la L2 hay una importante diferencia entre el francés y las otras dos lenguas. Antes de acceder al programa de enseñanza bilingüe los alumnos marroquíes ya han cursado un total de 1123 horas de francés durante la enseñanza primaria y 408 horas en el ciclo colegial; mientras que en el caso del inglés y el español –considerados segunda lengua extranjera- solo han cursado un total de 204 horas puesto que estas dos lenguas se introducen a partir del ciclo de preparatoria (Libro Blanco [parte 3]2012: 2), pero en el caso del español realmente solo cursan 60 horas ya que el Libro Blanco contempla 3 cursos, pero en realidad el español solo se ha logrado implantar en el último curso como vemos en *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 11).

Se trata por lo tanto de un programa de enseñanza bilingüe de corte aditivo que “*entiende el bilingüismo como finalidad: la de superar las limitaciones de una ideología unilingüe y el desarrollo de una conciencia sobre la necesidad de favorecer la diversidad ecolingüística*” (Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. 2011: 82)

El acceso a esta formación es a partir del tercer año del ciclo colegial –ciclo en el que se introduce la enseñanza de una segunda lengua extranjera- en el que los alumnos deben presentar un formulario solicitando el acceso a la rama de B.I. Una comisión de la delegación del MEEN se encarga de hacer una selección tomando en consideración el expediente académico del alumno, mientras que en el caso del inglés y español, además del expediente académico, los alumnos deben pasar una prueba escrita de conocimiento de la lengua -con la que se va a impartir la especialidad- que representa el 50% de la nota de acceso.

El objetivo del MEEN es implantar la rama de B.I. en todas las especialidades como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

<b>Tronco común de bachillerato internacional de marruecos</b>	<b>Primer año de bachillerato internacional</b>	<b>Segundo año de bachillerato internacional</b>
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción francés-	Letras y ciencias humanas -opción francés-	Letras –opción francés-
		Ciencias humanas –opción francés-
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción inglés -	Letras y ciencias humanas -opción inglés-	Letras –opción inglés-
		Ciencias humanas –opción inglés-
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción español-	Letras y ciencias humanas -opción español-	Letras –opción español-
		Ciencias humanas –opción español-
Tronco común ciencias	Ciencias Experimentales –	- Ciencias físicas



-opción francés-	francés-	- Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas –francés-	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B
Tronco común ciencias -opción inglés-	Ciencias Experimentales – inglés -	- Ciencias físicas - Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas – inglés -	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B
Tronco común ciencias -opción español-	Ciencias Experimentales – español-	- Ciencias físicas - Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas –español	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B

Fuente: Ministère de l'Éducation National et de la Formation Professionnelle (2014). *Circular ministerial n14/133 con fecha de 26 de septiembre 2014*. (La traducción es nuestra)

Las lenguas extranjeras, además de mantenerse como tal, se convierten en lenguas de enseñanza, pero tanto para las ramas de ciencias como las de letras únicamente se van a impartir las asignaturas científicas en una de las lenguas elegidas: matemáticas, física y química y ciencias de la vida y la tierra. El currículum que se enseña a través de la L2 es el mismo que se enseña en árabe con la peculiaridad del aumento del volumen horario de lenguas extranjeras de la siguiente manera:

- La opción de francés se aumenta el volumen horario de enseñanza de esta lengua en 2 horas, se dedican otras dos horas a la semana para técnicas de expresión y comunicación en francés, y además todas las asignaturas científicas se imparten en esta lengua a partir de tronco común.
- Las opciones de inglés y español el volumen horario semanal de enseñanza de estas lenguas se le añaden 4 horas para llegar a 8 horas para los de letras en tronco común y primer año de bachillerato, y 5 horas para los de ciencias en los mismos niveles. Los contenidos se empiezan a impartir en la L2 elegida y de manera gradual a partir de tronco común con el objetivo de que se enseñen todas las asignaturas científicas en la L2 en el segundo semestre del segundo año de bachillerato.

Para recapitular y centrándonos en la opción que nos interesa –la del español- en la rama de ciencias los alumnos seguirían estudiando el francés como primera lengua extranjera 4 horas a la semana, la segunda lengua extranjera el español con 5 horas a la semana en tronco común y pasan a ser 8 a partir de primer año de bachillerato, se impartirían las matemáticas en español con 5 horas semanales, física y química 4 horas y ciencias de la vida y la tierra 3 horas a la semana. Para la rama de letras el francés se mantiene como lengua extranjera con 4 horas a la semana, el español como lengua extranjera con 8 y las matemáticas se impartirían

en español con 2 horas y las ciencias de la vida y la tierra con una sola hora, además de informática con dos horas semanales.

### **3.3. Bachillerato Internacional opción español:**

Como hemos venido exponiendo a lo largo del presente trabajo, la enseñanza de español – antes de acceder a la universidad- está presente en el sistema educativo prácticamente desde los años sesenta, durante todo este tiempo se ha enseñado como lengua extranjera, y siempre ha estado por detrás del francés que ha sido –sigue siendo- la primera lengua extranjera sin lugar a discusión alguna, pero la progresiva expansión del inglés ha hecho que el español caiga como segunda lengua extranjera durante estos últimos años.

Actualmente se intenta diversificar las lenguas de enseñanza en el sistema educativo y de entre las lenguas propuestas para implantar la enseñanza bilingüe encontramos el español, una decisión que nos ha sorprendido debido a la complicada situación –que ya hemos expuesto- que atraviesa esta lengua en el sistema educativo marroquí. Esto nos hace plantearnos una serie de interrogantes relacionadas con el programa de enseñanza bilingüe en español, como por ejemplo si el MEEN está preparado realmente para implantar la enseñanza bilingüe en español, si puede interesar a alumnos y padres cursar un bachillerato en español ya que la actitud de éstos hacia el español no es del todo positiva, si esta elección le está otorgando al español una función que hoy día ya no puede desempeñar, o si realmente la opción de español solo se introdujo en este programa para mantener una postura políticamente correcta para con esta lengua y las instituciones e intereses que representa.

Desde que se anunció la implantación del B.I. no se ha logrado dar comienzo a la opción de español. De una conversación con el inspector de español del MEEN encargado de la zona norte del país, nos habló de una tentativa en un instituto de Nador (Academia del Este), pero no tuvo continuidad. Las verdaderas razones de la elección del español como lengua de enseñanza las podemos deducir de las medidas que se están tomando para sacar adelante este proyecto para que no se quede en tinta sobre papel. Con el objetivo de determinar qué tiene de realista esta propuesta, hemos visto conveniente analizar la situación actual de aspectos relacionados con la puesta en marcha de este programa como la formación de profesores, el perfil de los alumnos objeto de este programa, el apoyo de las instituciones educativas al B.I., la elaboración de materiales etc. Son aspectos que se han concretado para las demás lenguas y veremos si es así en el caso del español. Ante la falta de documentos en las que podemos apreciar qué medidas ha tomado el MEEN, hemos elaborado una encuesta y la hemos

repartido únicamente entre profesores del MEEN. La encuesta ha obtenido un total de 33 respuestas, un número que consideramos insuficiente para sacar conclusiones precisas o globales, pero no impide que nos pueda ayudar a hacernos una idea sobre cómo valoran los mismos profesores de español del MEEN la propuesta de enseñanza bilingüe.

### 3.3.1 Perfil del profesor:

Uno de los puntos centrales para poner en marcha el proyecto de enseñanza bilingüe es sin duda alguna la formación de los docentes, ya que el programa de B.I. plantea la enseñanza de asignaturas científicas en lengua española. Nos interesa en este punto determinar el perfil del profesor de español en Marruecos y si la formación que recibe le capacita para impartir contenidos curriculares no lingüísticos en lengua española.

Los profesores de español en el sistema educativo marroquí deben estar en posesión al menos de DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), que equivale haber aprobado los dos primeros años de carrera universitaria, para poder opositar a un puesto de profesor en el ciclo colegial, pero a partir de 2010 para opositar a cualquier plaza en el MEEN es obligatorio estar en posesión de la licenciatura. Para poder opositar a una plaza del ciclo de secundaria cualificante es obligatorio estar en posesión de licenciatura en filología hispánica obtenida en cualquier universidad del país. Los futuros profesores del ciclo colegial cursaban una formación de un año en el (Centre Pédagogique Régional) de Tánger, mientras que los que opositan al ciclo de secundaria pasan una formación –también con una duración de un año- en la Escuela Normal Superior de Tetuán. A partir de 2010 esta última institución pasa a depender del Ministerio de Enseñanza Superior y deja de formar profesores para el MEEN, y todos los profesores se forman en CPR, que actualmente recibe el nombre de Centro Regional de los Oficios de la Enseñanza y la Formación. Al final de esta formación se entrega un certificado de aptitud pedagógica para la enseñanza secundaria (CAPES) que habilita al profesor para ejercer la docencia.

La formación que reciben los profesores en estos centros se divide en una parte teórica y otra práctica y se compone de un total de siete módulos más las practicas tal como se describe en *Curriculum d'espagnol : filière de qualification des professeurs de secondaire qualifiante* (2012: 217-240) elaborado por Los Centros Regionales de los Oficios de la Enseñanza y de la Formación. La parte teórica la componen módulos de legislación escolar, ciencias de la educación, las TIC's, teorías de aprendizaje, didáctica y metodología, evaluación e iniciación a la investigación acción. La parte práctica de la formación la encontramos en la observación

de clase y la preparación de las prácticas, elaboración de unidades didácticas etc. Las prácticas se dividen en 3 fases: la fase de observación de clases que dura 5 semanas en las que los alumnos asisten en los institutos a clases de español; la fase de microenseñanza y autoscopia -que dura 5 semanas- en la que se prepara al alumno para la toma de responsabilidad en la que el alumno empieza a adquirir un conjunto de habilidades esenciales de la profesión; y finalmente la toma de responsabilidad que dura 7 semanas, cinco semanas en las que el alumno imparte clases en secundaria, y las otras dos se dedican a la evaluación final en la que una comisión formada por profesores formadores, el inspector y los profesores de aplicación evalúan una actividad didáctica impartida por el alumno futuro profesor. (Adila F., 2005: 26)

El siguiente cuadro esquematiza la formación que se recibe en estos centros

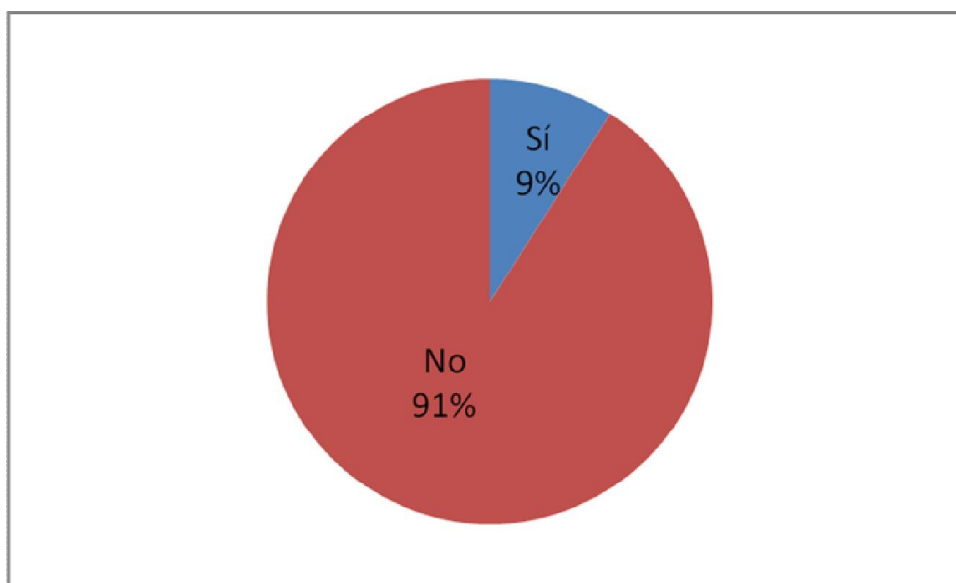
Los ejes principales	Descripción de los ejes principales
1. Competencias cognitivas	1.1 Teorías del aprendizaje del español LE 1.2 Enfoques y métodos de la enseñanza del español LE: - Enfoque comunicativo. - Enfoque por tareas. - Enfoque por proyectos. - Enfoque por competencias. 1.3 La evaluación
2. Competencias profesionales	2.1 La planificación y la organización de la clase. 2.2 La elaboración de materiales didácticos. 2.3 Las destrezas fundamentales. 2.4 La enseñanza de las funciones lingüísticas, del léxico y de la gramática. 2.5 La gestión y la animación de la clase. 2.6 El tratamiento del error; 2.7 La cultura y sociedad hispánicas. 2.8 El manual escolar.

**Fuente:** Centre Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (2012). *Curriculum d'espagnol : filière de qualification des professeures de secondaire qualifiante*. p.222

En lo que concierne a la formación continua de los profesores se lleva a cabo mediante la participación de los profesores en las jornadas pedagógicas sobre la didáctica del español como lengua extranjera que cada inspector del MEEN organiza en su circunscripción, cursos de metodología que organizan los inspectores del MEEN en colaboración con la Consejería de Educación y cursos de formación que universidades españolas organizan en beneficio de los profesores marroquíes y versan sobre nuevos métodos de enseñanza del español, materiales utilizados y elaborados por otros profesores etc. (Arabi A., 2012: 131).

De lo expuesto arriba, observamos que el perfil de profesor de español del que dispone el MEEN se trata generalmente de estudiantes de la rama de letras que han cursado una carrera de filología hispánica y que posteriormente han aprobado unas oposiciones seguidas de una formación de capacitación pedagógica para formar parte del cuerpo docente. No cabe ninguna duda de que se trata de profesores bien formados y capacitados para desempeñar la labor de profesores ELE. En cambio, en lo que concierne a la enseñanza bilingüe vemos que actualmente el MEEN no dispone de profesores capacitados para impartir disciplinas no lingüísticas en español. Quedan descartados los profesores de ciencias porque la formación universitaria que han recibido es francófona.

En la encuesta realizada a los profesores del MEEN hemos planteado dos preguntas relacionadas con el aspecto de la formación de profesores. La primera pregunta es sobre si el ministerio dispone de profesores capacitados para impartir disciplinas no lingüísticas en español. De los 33 profesores encuestados, 30 han respondido que no mientras que solamente 3 opinan que sí. Seguidamente adjuntamos un gráfico detallando los porcentajes de las respuestas obtenidas:



La segunda pregunta relativa a la formación de los profesores, tiene como objetivo determinar si de entre los 33 encuestados hay profesores que han recibido algún tipo de formación relacionada con el programa de B.I. En este caso los 33 profesores encuestados afirman no haber recibido ningún tipo de formación relacionado con la rama de B.I.

Uno de los aspectos clave para el éxito del B.I. pasa por formar profesores que puedan impartir contenidos no lingüísticos en español, a partir de todos los datos que hemos

obtenidos observamos que el MEEN no ha tomado ninguna medida hasta ahora, ya que no encontramos ningún documento relativo a este aspecto y los profesores además opinan que el MEEN no cuenta con profesores capacitados para dicha labor, afirman no haber recibido ningún tipo de formación. En este sentido, es legítimo cuestionar la viabilidad de este proyecto y los motivos que han hecho que el MEEN plantee el español como lengua de enseñanza.

### 3.3.2 Perfil del alumno:

Los alumnos objeto de este programa son alumnos de la escuela pública marroquí –ahora las escuelas privadas también pueden impartir este bachillerato- que forman un grupo relativamente homogéneo, se trata de alumnos que comparten lengua materna que han sido escolarizados en el mismo sistema educativo y provienen de las clases media o baja de la sociedad. Hemos visto en la descripción del programa de enseñanza bilingüe que los alumnos deben pasar por una selección en la que se tiene en consideración las notas de expediente académico y deben pasar una prueba de conocimiento de la lengua elegida, ya que se trata de un nuevo programa y no se puede generalizar entre todos los alumnos en tan corto tiempo.

Nos interesa en este apartado saber cuál es el perfil del alumno marroquí al acceder a este programa, sobre todo en lo relativo a conocimiento de lengua extranjera que ha elegido, en especial el caso que nos ocupa: el español. Ahora bien, los alumnos deben pasar una prueba de conocimiento de lengua pero no se especifica en ningún momento las características de esta prueba, ni los conocimientos lingüísticos exigidos al alumno para acceder a este programa.

Las Academias Regionales en las que se pretende que comience la opción de español del Bachillerato Internacional (ambas situadas en el norte del país), son zonas en las que tradicionalmente el español es de uso extendido entre la población, esto se debe a factores de distinto tipo como el pasado colonialista en la que el español fue lengua oficial, la cercanía geográfica, la recepción de canales de televisión y radio españolas, el fenómeno migratorio etc. por lo que no es de extrañar que los alumnos empiecen a estudiar español teniendo ya conocimientos previos de esta lengua.

Con el objetivo de determinar mejor los conocimientos lingüísticos del alumno al término del ciclo colegial que le da paso al tronco común –primer año de secundaria cualificante-

nivel en el que comienza la integración de contenidos y lengua, vamos a ver cómo describen los documentos del MEEN el alumno en este nivel.

En primer lugar encontramos el *Libro Blanco* [tomo 3] (2012: 2), considerado un documento de referencia para la revisión de los programas en consonancia con las instrucciones de la *Carta de Educación y Formación*. En este documento se determina el número de horas de la segunda lengua extranjera en secundaria en 204 horas ya que se planteaba introducir la segunda lengua extranjera en los tres cursos del ciclo colegial. Ahora bien, el español solo se ha logrado introducir en el último año del ciclo colegial y no a lo largo de los tres cursos que dura el ciclo, por lo que realmente se imparten un total de 60 horas de español antes del acceso al tronco común según *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 11).

El Libro Blanco [tomo 3] (2012: 70-75) establece un total de 12 unidades didácticas que se deben impartir a lo largo del ciclo colegial divididos en cuatro unidades cada curso, mientras que en el *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 12-13) solo encontramos 6 unidades que se deben impartir en un total de 60 horas. En ambos documentos las unidades versan sobre aspectos de la vida cotidiana y del entorno inmediato del alumno como la presentación, la familia, la descripción de lugares etc. Al término del ciclo colegial el alumno solo tiene unos conocimientos de español básicos, en cambio los que elijan la opción de francés el ciclo colegial se contempla como un ciclo de perfeccionamiento de esta lengua en el que los alumnos empiezan a estudiar los géneros literarios e incluso tienen programado el estudio de una obra literaria.

Si comparamos los conocimientos lingüísticos del alumno que establecen los dos documentos antes mencionados con los niveles comunes de referencia que establece el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 26) encontramos que al alumno al acceso de enseñanza bilingüe el alumno debe tener un nivel de usuario básico como podemos observar en el siguiente cuadro:

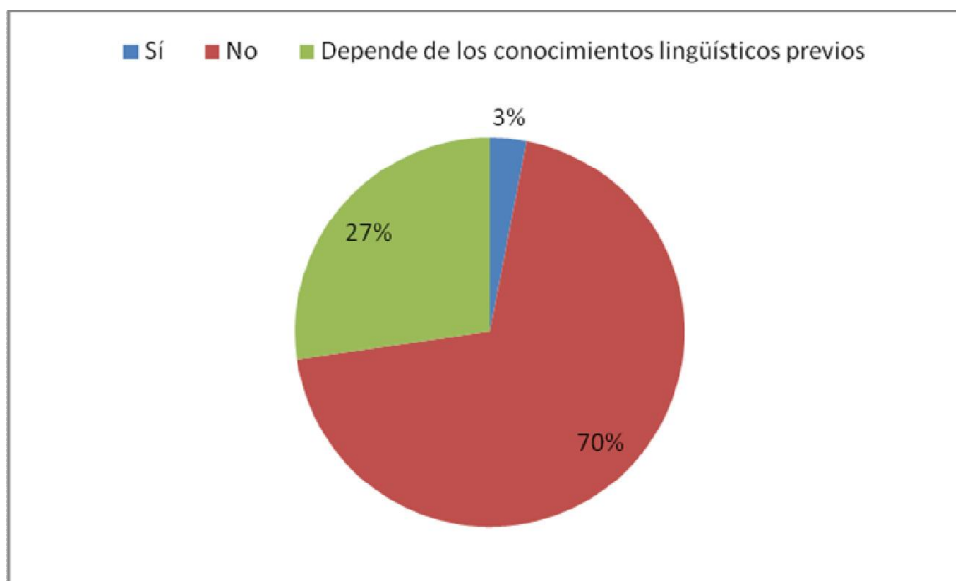
Documento de referencia	Descripción
<b>Libro Blanco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender información global contenida en cortos y sencillos textos orales y escritos relacionados con necesidades sentimientos y experiencias sociales de los alumnos.</li> <li>- Producir textos orales y escritos cortos con suficiente</li> </ul>

	fluidez y corrección lingüística sobre temas relacionados con los intereses y experiencias sociales.
<b>Programa del tercer curso de enseñanza colegial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender mensajes orales sobre temas relacionados con el ámbito familiar y escolar y utilizar el español como lengua de comunicación en las actividades del aula</li> <li>- Familiarizarse con la entonación y los sonidos de la lengua española.</li> </ul> Comprender y reproducir textos orales sencillos
<b>Marco Común Europeo de Referencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionados con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes.</li> <li>- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que</li> </ul>

El nivel de español con el que accedería el alumno al B.I. es un nivel básico de A1 o A2 según el Marco Europeo, y si se aplicase la reforma de la *Visión Estratégica 2015-2030* tal y como está planteada, el alumno accedería sin al B.I. sin haber cursado ni una sola hora de ELE. De todos modos, hablamos de un destreza de comunicación básica, mientras que en el aula se requiere una competencia lingüística cognitivo-académica ya que los alumnos deben realizar “*actividades que requieren el dominio del lenguaje académico, exigente en su propia naturaleza –tomar notas, entender el punto esencial de una argumentación, focalizar la atención en la información relevante etc.*” (Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. 2011: 53)

En la encuesta realizada a los profesores hemos incluido una pregunta sobre si los alumnos terminan el ciclo colegial con conocimientos lingüísticos suficientes para asimilar contenidos científicos en español. En este caso las opiniones de los profesores son más divididas, de los 33 encuestados el 23 considera que los alumnos en este nivel todavía no disponen de los conocimientos lingüísticos necesarios para asimilar contenidos no lingüísticos en español, mientras que 9 consideran que depende de cada alumno y sus conocimientos lingüísticos previos, y tan solo un profesor responde con sí. Seguidamente adjuntamos un gráfico con los resultados de dicha encuesta:





Con el objetivo de contar con alumnos con conocimientos lingüísticos más amplios convendría ampliar más las horas de enseñanza del español en vez de reducirlas como se plantea en la nueva reforma, ya que ni alumnos ni sus padres verían factible que sus hijos vayan a ser escolarizados en una lengua que desconocen casi por completo. En este aspecto se podría contar también con la colaboración del Instituto Cervantes no solamente para los cursos de lengua, sino también para la realización de actividades culturales (proyecciones de cine, teatro, conferencias, talleres etc.), y facilitar el acceso a los materiales ELE de los que disponen estos centros.

### 3.3.3 Apoyos administrativos:

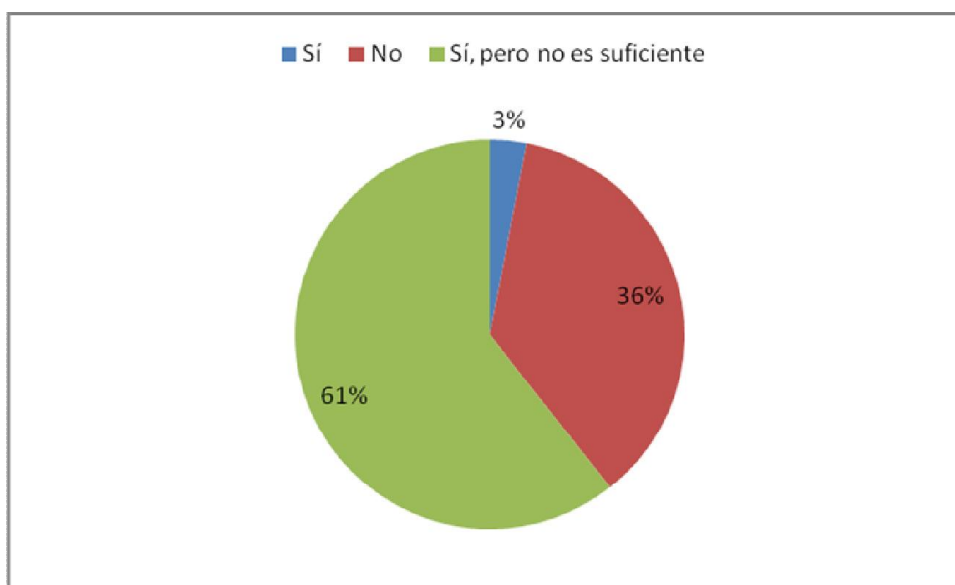
De lo expuesto hasta el momento podemos decir que el español como lengua extranjera no cuenta con el total apoyo de las principales instituciones educativas del país. Hemos visto que el MEEN no ha convocado ni una sola plaza para profesores de ELE en tres años, situando esta lengua al nivel del italiano y el alemán, mientras que el inglés y el francés son las dos lenguas por las que apuesta esta institución de manera clara y decidida. Si tenemos en cuenta que muchos de los profesores de ELE del MEEN se encuentran en excedencia, podemos deducir que tampoco se convocaran plazas para los próximos cursos ya que ni los profesores de los que dispone el MEEN tienen trabajo debido a la reticencia de los alumnos a la elección del español como segunda lengua extranjera.

El CSEFIC en su propuesta para la reforma del sistema educativo para el periodo 2015-2030 ha dejado bastante claro en primer lugar que el español ya no puede seguir siendo

segunda lengua extranjera, sino que debe ser tercera lengua extranjera y opcional que se introduce a partir de tronco común. En segundo lugar, no contempla que el español sea lengua de enseñanza, deja muy claro que esa función solo le puede corresponder al inglés y al francés.

De entre los países hispánicos con representación en Marruecos, España es la única que dispone de instituciones educativas como hemos mencionado. Además de la inacción de las instituciones marroquíes para poner en marcha este proyecto, observamos también su falta de colaboración con las instituciones educativas españolas –frente a una colaboración activa con instituciones francesas e inglesas-, ya que desde el anuncio de la creación del B.I. en español no se ha hecho público ningún acuerdo de colaboración con alguna institución española para apoyar la implantación del B.I.

En la encuesta que hemos hecho a los profesores de ELE del MEEN 20 de los 33 encuestados cree que existe una colaboración entre el MEEN y las instituciones educativas españolas en Marruecos pero consideran que esta colaboración no es suficiente, en cambio 12 profesores han opinado que no existe colaboración alguna y tan solo una persona ha respondido que sí.



Desde nuestro punto de vista una colaboración más estrecha entre el MEEN y las instituciones educativas españolas puede ser muy fructífera y favorecer la implantación del B.I. aunque en nuestra opinión Marruecos debe actuar sobre la lengua española tomando una serie de medidas que le devuelvan un estatus de segunda lengua al español, porque si el español sigue estando en esta situación no habría necesidad alguna de implantar el B.I. opción

español porque simplemente a los alumnos no les interesaría cursar esta formación. En este sentido, en la encuesta los profesores han mostrado una opinión casi unánime a la respuesta de si alumnos y padres les interesaría cursar un bachillerato en español, 32 de los profesores encuestado han respondido que “no” mientras que una sola persona ha respondido con “sí”.

Uno de los aspectos en los que puede beneficiar el MEEN si mejorara su colaboración con las instituciones españolas es la elaboración del programa de las asignaturas no lingüísticas que se pretende impartir en español.

Actualmente, de lo que dispone el MEEN es un programa de español lengua extranjera tanto para colegial como para secundaria. Si nos fijamos tanto en *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009) como en *Programa de enseñanza del español en el ciclo de secundaria cualificante* (2007) son los documentos que determinan los contenidos que se imparten en español, vemos que se trata de un programa de ELE y en ningún apartado existe un programa específico de B.I. Sobre este aspecto los profesores encuestados opinan en su mayoría que el MEEN no dispone de personal cualificado para elaborar un programa para el B.I. a la pregunta planteada sobre este aspecto 28 profesores respondieron que no, y tan solo 5 profesores opinan que el MEEN dispone de personal cualificado para la elaboración de un programa.

El Ministerio de Educación de España dispone de colegios e institutos implantados en Marruecos que la Consejería de Educación se encarga de gestionar. En los centros españoles en cuestión se imparte la enseñanza primaria y la secundaria en español y el 75% de los alumnos de estos centros son marroquíes (Fernández Vítóres D. 2014:67). Se trata de centros que usan el español como lengua de enseñanza y cuentan con una larga trayectoria, por lo tanto una colaboración más eficaz del MEEN con la Consejería de Educación podría ser muy fructífera tanto en aspectos relacionados con la formación de profesores, como la elaboración de un programa etc.

El Instituto Cervantes es otra institución con la que podría colaborar el MEEN, especialmente para la elaboración de un programa de inmersión del español como lengua extranjera, así como en la realización de cursos de lengua y de actividades culturales para los alumnos, como hemos visto en el apartado anterior los alumnos accederían al B.I. con un nivel básico y habiendo cursado únicamente 60 horas de español lengua extranjera.

Otro de los aspectos que debería esclarecer el MEEN en colaboración con instituciones educativas nacionales o españolas son las posibles salidas académicas y profesionales del B.I. opción español. Hemos visto que la enseñanza superior marroquí solo ofrece la posibilidad de estudiar la carrera de filología hispánica, por lo tanto si el MEEN realmente pretende implantar la enseñanza bilingüe en español debería plantear seriamente diversificar la oferta educativa en español en la enseñanza superior para dar coherencia y sentido a la implantación de este programa.

No cabe ninguna duda de que una mayor colaboración entre las instituciones educativas marroquíes y españolas podría beneficiar la implantación del B.I. Un ejemplo de lo que decimos lo podemos observar en el caso de las instituciones francesas e inglesas que han firmado acuerdos y convenios con el MEEN casi inmediatamente después de anunciar la implantación del B.I. En cambio, hasta el momento no se aprecia ningún tipo de apoyo de las distintas instituciones a la opción del español de dicho programa.

## **Conclusiones:**

Hemos empezado el trabajo describiendo el contexto lingüístico del país con el objetivo de conocer qué situación ocupa el español entre las distintas lenguas existentes en el mercado lingüístico marroquí. Nos ha quedado claro que en la actualidad el español ha conocido un importante retroceso en todos ámbitos, y que hoy en día ocupa un estatus de tercera lengua extranjera muy por detrás del francés que siempre ha sido la primera lengua extranjera – aunque los marroquíes reconocemos de manera oficiosa que es la lengua oficial-, y del inglés que es considerada una lengua del futuro y el interés por esta lengua cada vez se extiende más.

En el sistema educativo hemos visto que la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en el centro de interés de las reformas y de las medidas de planificación lingüística que hemos expuesto. Sin embargo, la situación del español dentro del sistema educativo no nos ha quedado del todo aclarada, debido a la clara contradicción entre las consideraciones del MEEN y las del CSEFIC respecto a esta lengua. El primero plantea el español como lengua de enseñanza para el programa de B.I. mientras que el segundo le confiere el estatus de una tercera lengua opcional y en ningún momento la considera como lengua de enseñanza, esto deja en el aire futuro del español y de los hispanistas de este país. Aunque el MEEN sigue considerando oficialmente el español como segunda lengua extranjera, los hechos demuestran que en la práctica que su estatus es el de una tercera lengua extranjera.

Ante una situación tan desfavorable para el español en Marruecos, el MEEN lo propuso como lengua de enseñanza en el programa de B.I. junto al francés y el inglés. De lo que hemos visto antes, es –a nuestro juicio- una propuesta poco realista y difícil de materializarse por varias razones.

En primer lugar y dada la situación del español, la actitud de los estudiantes marroquíes hacia esta lengua es poco favorable, ya que prefieren el francés y el inglés debido a las facilidades que ofrecen para la incorporación al mundo laboral o para el acceso a las escuelas superiores en la enseñanza superior. Tampoco existen demasiadas posibilidades para una carrera universitaria, las opciones del español se reducen a la carrera de filología hispánica o seguir con los estudios en España, algo que no se puede permitir muchos de los estudiantes marroquíes. Por lo tanto, procurar que el español sea lengua de enseñanza es intentar dotarle de una función que hoy en día ya no puede desempeñar.

Hasta el momento la propuesta del MEEN para que el español sea lengua de enseñanza solo es desiderátum, ya que no se ha logrado que dé comienzo este programa y al mismo tiempo la inacción del MEEN respecto a este cometido nos parece evidente. En la actualidad el MEEN solo dispone de profesores de ELE –muchos de ellos en excedencia- y solamente está preparado para enseñar el español como lengua extranjera, pero no para utilizarlo como lengua de enseñanza para contenidos no lingüísticos como las matemáticas, física y química etc.

La ausencia de medidas por parte del MEEN para la puesta en marcha de la opción de español son más que evidentes, no se ha procedido a la formación de los profesores, no se ha elaborado un currículo para este programa, ni tampoco se ha hecho oficial ningún tipo de colaboración con instituciones educativas españolas para este cometido. Hay que señalar que una mayor colaboración con estas instituciones beneficiaría el programa de B.I. en todos los aspectos antes mencionados.

Si el MEEN pretende verdaderamente hacer que el español sea lengua de enseñanza antes de dar este paso debería, en primer lugar, actuar sobre el estatus de la lengua, y eso es una medida que no solo le correspondería únicamente a él sino al resto de las instituciones nacionales. Apoyar más esta lengua y aumentar su presencia en la vida diaria mediante el apoyo a publicaciones en esta lengua, aumentar los programas de televisión y radio en español, apoyar su uso en internet ya que todos los portales de las instituciones marroquíes están en árabe y francés y el portal del MEEN además está en inglés y amazigh, también hay que diversificar las propuestas de enseñanza en español en la enseñanza superior. El MEEN debería por su parte apoyar más la enseñanza del español e implantarla en niveles anteriores al ciclo colegial. Si no se actúa sobre el estatus del español, es mejor otorgarle la situación que actualmente le corresponde, la de tercera lengua extranjera complementaria.

## Bibliografía:

- Abello Contesse C. (2008). "El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües", en Sanchez Lobato J., et al. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 1ª reimpresión.
- Adila F. (2005). "El desarrollo de la formación de profesores en el Departamento de Español en la ENS de Tetuán", en *Cuadernos de Rabat*, nº especial enero de 2005.
- Arabi A. (2012). "El español en el sistema educativo marroquí", en *Impresiones e inquietudes de los hispanistas marroquíes: literatura, migraciones, educación y relaciones bilaterales*, Madrid: Diwan Mayrit.
- Benítez Fernández M. (2010). *La política lingüística contemporánea de Marruecos: de la arabización a la aceptación del multilingüismo*, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Benítez Fernández M. (2006). "Approche sur la politique linguistique au Maroc depuis l'Independence", en *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, nº 10.
- Benyaya Z. (2007). "La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente", en *Porta Linguarum*, nº 7.
- Boukous A. (1983). "Bilinguisme, diglossie et domination symbolique", en *Du bilinguisme*, Paris : Denoël.
- Bourderau F. (2006). "Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc", *Cairn.info* nº 154.
- Bourdieu P. (1977). "L'economie des échanges linguistiques", en *Langue française*, nº 34.
- Burqia R. (2011). "ta'dūd al-lughawī bayna al-mūjtama'ī wa al-siyāsī" [El multilingüismo entre lo social y lo político], en Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, nº3.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Consultado 25/06/2016]
- Corriente F. (2008). *Manual de dialectología neárabe*, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Fasold Ralph W. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor.

- García Lázaro J.B. y Trujillo Sáez F. (2008). *LinguaRed: Red Profesional para el profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada*, Granada, SantPrint.
- Fernández Vitores D. (2014). *La lengua española en Marruecos*, Rabat: Instituto de Estudios Hispano-Lusos.
- González González, I. (2013). “Educación, cultura y ejército: aliados de la política colonial en el norte de Marruecos”, en Aragón Reyes M. (dir), *El protectorado español en Marruecos: la historia trascendida*, Bilbao: Iberdrola
- González González I. (2015). *Escuela e ideología en el protectorado español en el norte de Marruecos: 1912-1956*, Barcelona: Bellaterra.
- Llorent, V. (2012). “El sistema escolar de Marruecos: Tiempos de reforma”, en *Revista Fuentes*, nº 12.
- Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.
- Merrouni, M. (1996). *Al-Islāḥ ata ‘līmī bilmaghrib 1994-1956* [La reforma educativa en Marruecos 1994-1956], Universite Mohamed V, Rabat.
- Moscoso García F (2003). “Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas”, en *Al-Andalus Magreb*, nº 10.
- Moustaoui A. (2008). “El movimiento Cultural Amazigue en Marruecos y el modelo de política lingüística estatal: una aproximación discursiva”, en *Reviste de Estudios Internacionales Mediterráneos*, nº5.
- Moustaoui A. (2006). “El nuevo modelo de política lingüística en Marruecos y la legislación que lo sustenta”, en *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, nº13.
- Rami A. (2009). nazra ‘an tadrīs al-loghāt min khilāl masār al-islamāt ata‘līmiya bil-maghrib [Una visión sobre la enseñanza de lenguas y su aprendizaje a través de las reformas educativas en Marruecos.], en Conseil Supérieur de l’Education. *tadrī s al-loghāt wa ta‘alomouhā fī manzūmat al-tarbiya wa al-ta‘līm* [La enseñanza de lenguas y su aprendizaje en los sistemas de educación y enseñanza].
- Salhi M. (2009). “Al-loghāt al-ajnabiya fī al-madrassa al-maghribiya” [Las lenguas extranjeras en la escuela marroquí: resultados del trabajo de cinco talleres especializados], en Conseil Supérieur de l’Education. *tadrī s al-loghāt wa ta‘alomouhā fī manzūmat al-tarbiya wa al-ta‘līm* [La enseñanza de lenguas y su aprendizaje en los sistemas de educación y enseñanza].



- [www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014\\_a374.html](http://www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html)  
[Consultado 22/03/2016]
- <http://www.mapnews.ma/es/discours-messages-sm-le-roi/sm-el-rey-dirige-un-discurso-la-nacion-con-motivo-de-la-fiesta-del-trono>  
[Consultado 28/07/2016]
- [https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreat=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel\\_nat=ur=0](https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreat=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel_nat=ur=0)  
[Consultado 04/07/2016]
- <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=4559>  
[Consultado 25/04/2016]
- <http://www.alquds.co.uk/?p=495373>  
[Consultado 02/08/2016]

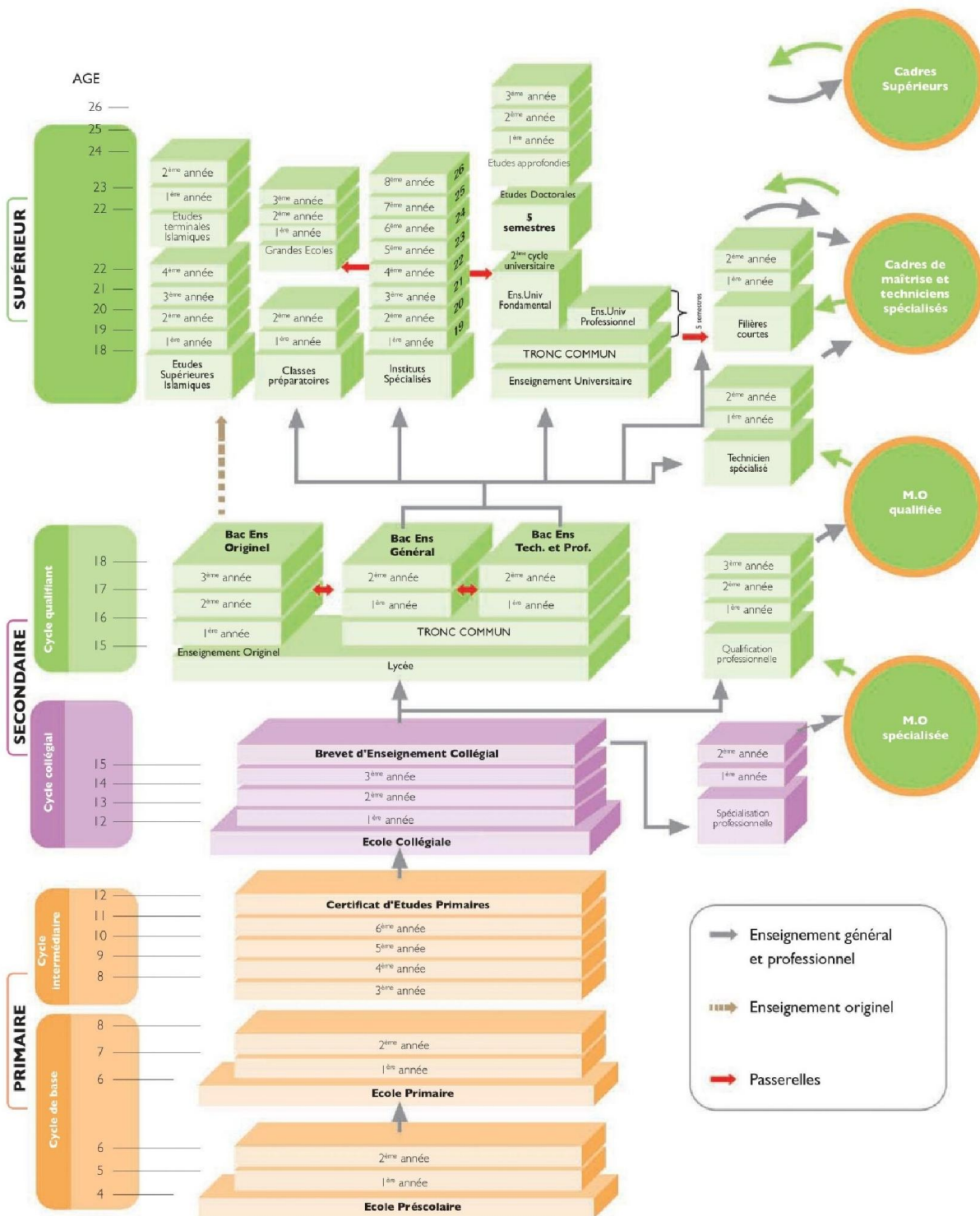
#### **Documentos oficiales:**

- Centre Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (2012). *Curriculum d'espagnol : filier de qualification des professeures de secondaire qualifiante.*
- Comisión de Revisión de los Programas de Educación para la enseñanza primaria, preparatoria y colegial (2012). *Libro Blanco* [8 partes]. Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional.  
Disponible en <http://www.men.gov.ma/curricula/Lists/Pages/livreblanc.aspx>  
[consultado 27/02/2016]
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Vision Stratégique de la Reforme 2015-2030: Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.*
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014). *Rapport Analytique : La mise en œuvre de la Charte National D'Education et de Formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis.*
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation V.1 : Réussir L'école pour tous.*
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation V.1 : Rapport analytique*
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation : Atlas du système d'éducation et formation.*
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Programme National d'Evaluation des Acquis : Rapport synthétique*

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2007). *Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial: Rapport de synthèse.*
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2007) *Programa del enseñanza del español en el ciclo de secundaria cualificante.*
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2009) *Programa del tercer curso de enseñanza colegial: asignatura del español.*
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2014). Circular ministerial n14/133 con fecha de 26 de septiembre 2014. (Circular establece el marco referencial del programa de Bachillerato Internacional)
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2014). Circular ministerial n 369-14 con fecha de 6 de junio 2014. (Circular que establece el procedimiento de acceso al programa de Bachillerato Internacional)
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2000). *Charte Nationale d'Education et de Formation.*
- Reino de Marruecos (2011). *Constitución.*  
Disponible: <http://www.mcrp.gov.ma/constitution.aspx> [Consultado 24/06/2016]

Anexo1:

Esquema del sistema educativo marroquí actual



Fuente: Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation : Atlas du système d'éducation et formation.*

Anexo 2:

Circular del Ministerio de Educación para acelerar la generalización de la enseñanza de la lengua amazigh

المملكة المغربية  
وزارة التربية الوطنية

إلى السيدات والسادة  
مديري ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين  
نوابات ونواب الوزارة

18x483

البراطيقية  
9 - أكتوبر 2013

الموضوع: مشروع تسريع وتيرة تعميم تدريس الأمازيغية خلال الموسم الدراسي 2013/2014  
المرجع: - المراسلة الوزارية رقم 12/127 بتاريخ 24 أبريل 2012;  
- المراسلة الوزارية رقم 12/952 بتاريخ 09 يوليو 2012;  
- المراسلة الوزارية رقم 12/2308 بتاريخ 20 شتنبر 2012 .

سلام تاه بوجود مولانا الإمام

وبعد، ففي إطار الارتقاء بتدريس اللغة الأمازيغية، واستكمالاً للإجراءات المؤطرة بالمراسلات المشار إليها أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم موافقة الخلية المركزية للارتقاء بتدريس الأمازيغية بالمعطيات التالية:

- المخططات الجهوية والإقليمية لمشروع تسريع وتيرة تعميم تدريس الأمازيغية؛
- لوائح محيطة لنقط الارتكاز الجهوية وإقليمية؛
- لوائح مفصلة للمؤسسات التي تدرس بها الأمازيغية؛
- لوائح الأطر المكلفة بالتأطير والتنسيق الميداني؛
- عدد كتب اللغة الأمازيغية الموزعة في إطار مبادرة مليون محفظة.

وحرصاً على ضبط المعطيات المطلوبة واستثمارها على الوجه المطلوب، ستوصلون عبر البريد الإلكتروني نماذج موحدة من الجداول التي سيتم ملؤها من طرف المصلحة المختصة.

هذا ونحدر الإشارة إلى أن مبدأ لا تراجع عن المكتسبات السابقة هو شعار الوزارة في هذا المجال. ولذا، أهيب بالجميع الحرص على إضفاء قيمة مضافة على هذا المشروع الوطني الهام خلال الموسم الدراسي الخاتي 2013/2014. والسلام.

وزير التربية الوطنية  
الإمضاء: محمد الوفا

1

وزارة التكوين الوطني  
المقر المركزي للوزارة - باب الدواجن - الرباط - الهاتف: 05 37 77 16 70 / الفاكس: 05 37 77 20 43

Anexo 3:

Circulares del Ministerio de Educación en las que se anuncia que el francés será lengua de enseñanza en las ramas de técnicas y de economía y gestión del bachillerato marroquí.

المملكة المغربية  
وزارة التربية الوطنية  
والتكوين المهني



19 أكتوبر 2015

إلى السيدتين والسادة  
مديرتي ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

384 = 15

الموضوع: لغة تدريس الرياضيات بشعبة العلوم الاقتصادية والتدبير

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فتصحيحا للاختلالات التي تعرفها المنظومة التعليمية، وخصوصا منها تلك المتعلقة بتكامل المواد التعليمية في السلك الثانوي التأهيلي، فقد تقرر ابتداء من الدخول المدرسي المقبل 2016/2017، تدريس مادة الرياضيات بالسنة الأولى بكالوريا شعبة علوم الاقتصاد والتدبير والسنة الثانية بكالوريا بمسلكي العلوم الاقتصادية وعلوم التدبير المحاسباتي باللغة الفرنسية على غرار باقي المواد المميزة لهذه الشعب والمسالك المتفرعة عنها. ويمكن، إن توفرت الشروط الضرورية لذلك، بدأ تدريس الرياضيات بالسنة الأولى بكالوريا بشعبة علوم الاقتصاد والتدبير ابتداء من الدخول المدرسي الحالي 2015/2016 باللغة الفرنسية .

وتجدر الإشارة، إلى أن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مطالبة بتعميم هذه الإجراءات، على كل مؤسساتها الثانوية التأهيلية، العمومية والخصوصية، الحاضنة للشعب والمسالك المشار إليها سالفًا.

وتفضلوا بقبول أسمى التحيات، والسلام.

وزير التربية الوطنية  
والتكوين المهني

رشيد بن المختار بن عبد الله

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني

المقر المركزي للوزارة - باب الرواح - الرباط - الهاتف : 05 37 77 18 70 / الفاكس : 05 37 77 20 43

19 أكتوبر 2015



إلى السيدتين والسادة  
مديرتي ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

385-15

**الموضوع:** لغة تدريس الرياضيات والعلوم الفيزيائية بالجدع المشترك التكنولوجي وشعب ومسالك التقني صناعي

### سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فتصحيحا للاختلالات التي تعرفها المنظومة التعليمية وخصوصا منها تلك المتعلقة بتكامل المواد التعليمية في السلك الثانوي التأهيلي، فقد تقرر ابتداء من الدخول المدرسي المقبل 2016/2017، تدريس مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية باللغة الفرنسية بالجدع المشترك التكنولوجي والسنة الأولى بكالوريا بشعبي العلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية والسنة الثانية بكالوريا بمسلكي العلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية، وذلك على غرار باقي المواد المميزة لهذه الشعب والمسالك. كما يمكن للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بدأ تدريس هذه المواد باللغة الفرنسية ابتداء من الدخول المدرسي الحالي 2015/2016 بالجدع المشترك التكنولوجي إذا توفرت لديها الشروط الضرورية لذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مطالبة بتعميم هذه الإجراءات، على كل مؤسساتها الثانوية التأهيلية، العمومية والخصوصية، الحاضنة للشعب والمسالك المشار إليها سالفًا.

وتفضلوا بقبول أسمى التحيات، والسلام.  
وزير التربية الوطنية  
والتكوين المهني

رشيد بن المختار بن عبد الله

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني

المقر المركزي للوزارة - باب الرواح - الرباط - الهاتف : 05 37 77 18 70 / الفاكس : 05 37 77 20 43

**Anexo 4:**

Número de estudiantes de español en el ciclo colegial por región entre los cursos académicos 2009-2010 y 2012-2013

Région	Répartition des effectifs des élèves du collégial selon la langue espagnole							
	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Oued Ed-dhab – Lagouira	0	0	61	22	284	144	157	64
Laayoune-Boujdour-Sakia Al Hamra	1 019	538	1 357	663	741	381	769	407
Guelmim - Es-smara	537	209	595	273	596	286	614	293
Sous-Massa-Draa	1 445	616	2 507	1 077	2 573	1 083	3 212	1 386
Gharb - Chrarda - Beni Hssen	503	202	835	407	827	395	475	213
Chaouia – Ourdigha	1 187	562	1 092	496	873	392	858	397
Marrakech - Tensift - Al Haouz	0	0	176	43	0	0	0	0
l'Oriental	868	374	379	153	759	321	901	396
Grand Casablanca	3 082	1 416	3 876	1 653	3 680	1 536	4 078	1 711
Rabat - Sale - Zemmour –Zaer	1 018	490	802	394	986	442	620	296
Doukala – Abda	721	363	910	412	1 271	558	963	465
Tadla – Azilal	582	209	679	228	388	127	950	434
Meknès – Tafilalet	949	425	1 662	761	1 648	825	2 404	1 129
Fès – Boulmane	1 438	670	1 544	739	1 031	507	2 590	1 308
Taza - Al Hoceima – Taounate	1 489	644	2 392	950	1 633	637	1 405	580
Tanger – Tetouan	3 433	1 551	5 192	2 304	4 902	2 170	4 490	1 882
National	18 271	8 269	24 059	10 575	22 192	9 804	24 486	10 961

Número de estudiantes de español en el ciclo secundaria cualificante por región entre los cursos académicos 2009-2010 y 2012-2013

Région	Répartition des effectifs des élèves du qualifiant selon la langue espagnole							
	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Oued Ed-dhab – Lagouira	167	77	148	49	111	43	147	60
Laayoune-Boujdour-Sakia Al Hamra	1 281	676	1 371	750	1 227	655	819	432
Guelmim - Es-smara	317	170	323	178	405	234	222	120
Sous-Massa-Draa	2 146	1 073	2 332	1 198	2 324	1 156	2 032	1 020
Gharb - Chrarda - Beni Hssen	1 635	780	1 253	611	1 205	592	1 163	586
Chaouia – Ourdigha	1 087	569	1 078	553	1 051	553	982	508
Marrakech - Tensift - Al Haouz	2 344	1 231	2 583	1 316	3 680	1 759	3 777	1 825
l'Oriental	3 725	1 580	3 385	1 418	2 706	1 002	1 828	676
Grand Casablanca	7 778	4 407	7 927	4 265	8 086	4 172	8 283	4 332
Rabat - Sale - Zemmour –Zaer	2 714	1 380	2 926	1 516	2 507	1 291	2 460	1 250
Doukala – Abda	844	491	957	516	849	468	795	428
Tadla – Azilal	1 005	437	981	387	878	317	746	236
Meknès – Tafilalet	5 518	2 771	5 979	3 009	6 226	3 139	5 860	2 931
Fès – Boulmane	5 604	2 862	5 829	2 981	5 874	2 849	6 517	3 163
Taza - Al Hoceima – Taounate	880	321	819	280	728	203	622	172
Tanger – Tetouan	11 470	5 624	12 233	5 889	11 874	5 661	10 981	5 168
National	48 515	24 449	50 124	24 916	49 731	24 094	47 234	22 907

**Fuente:** datos no publicados conseguidos en el Ministerio de Educación y Enseñanza



## Anexo 5:

Número de alumnos matriculados en filología hispánica por curso y universidad

### Evolution du nombre d'étudiants dans les filières langue et littérature Espagnole

Diplôme	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	281	340	385	415	329	366	389	407	286	291	288	313
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	404	456	453	407	450	539	593	524	416	418	431	294
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines mohammadia												90
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	614	728	780	792	779	945	763	963	740	697	708	736
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	545	567	534	450	787	440	484	492	338	296	316	323
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	369	475	585	595	521	745	443	710	629	389	351	420
Faculté polydisciplinaire –Nador						148	201	263	304	267	284	291
Ecole Roi Fahd Supérieure de Traduction (Arabe-Espagnol-Français)	15	15	14	17	18	18	19	27	44	42	47	57
<b>total cycle licence</b>	<b>2228</b>	<b>2581</b>	<b>2751</b>	<b>2676</b>	<b>2884</b>	<b>3201</b>	<b>2892</b>	<b>3386</b>	<b>2757</b>	<b>2400</b>	<b>2425</b>	<b>2524</b>
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	14	10	7								15	12
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca					21	20			30	30	30	30
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès						20	37	23	35	20		30
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan								18	13	14	28	43
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir									30	27		
<b>total cycle master</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>7</b>		<b>21</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>41</b>	<b>108</b>	<b>91</b>	<b>73</b>	<b>115</b>
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	24	25	35	25	16	16	12	12	8	6	37	48
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	1	1					2					
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	17	13	13		8	6	5	16	4	4	4	4
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	21	24	15	15	5	5	6	5	4	3	2	1
<b>total doctorat</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>43</b>	<b>53</b>
<b>Total</b>	<b>2382</b>	<b>2727</b>	<b>2891</b>	<b>2756</b>	<b>2984</b>	<b>3335</b>	<b>3016</b>	<b>3534</b>	<b>3005</b>	<b>2608</b>	<b>2657</b>	<b>2860</b>

Número de licenciados en filología hispánica por curso y universidad

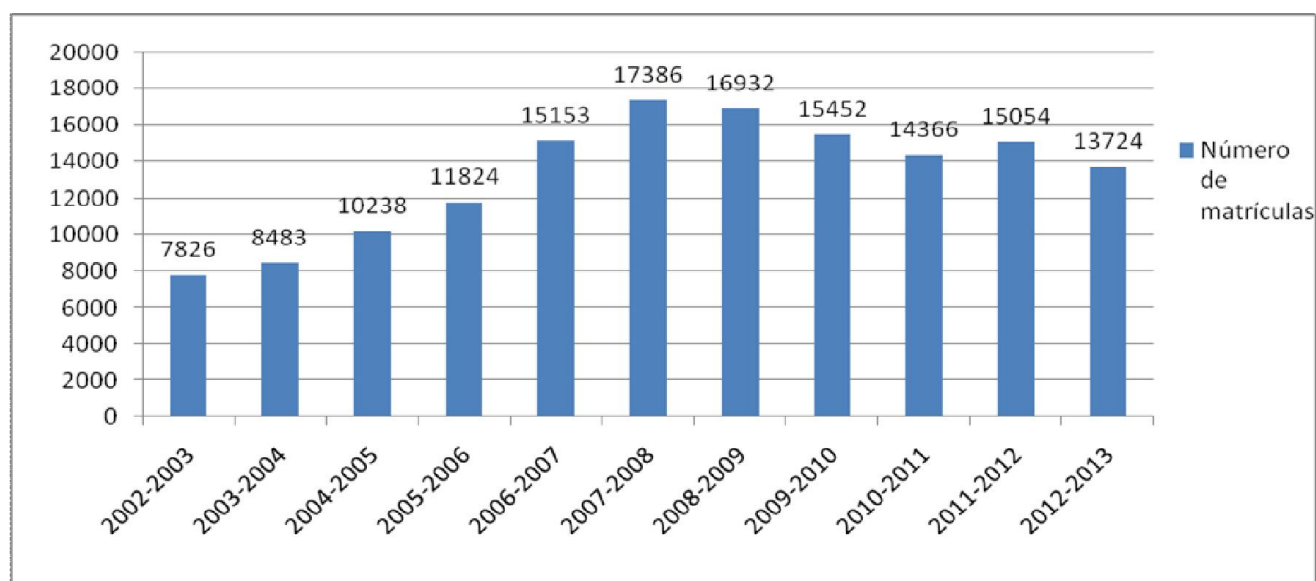
**Evolution du nombre de diplômés dans les filières langue et littérature Espagnole**

<b>licence</b>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	4	13	19	25	24	43	34	61	38	128
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	23	26	25	27	30	38	47	28	40	53
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines mohammadia										
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	25	52	40	89	78	96	49	110	104	131
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	29	20	28	41	50	33	37	28	24	32
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	31	31	34	38	39	73	74	57	43	60
Faculté polydisciplinaire -Nador								25	19	30
<b>total</b>	<b>112</b>	<b>142</b>	<b>146</b>	<b>220</b>	<b>221</b>	<b>283</b>	<b>241</b>	<b>309</b>	<b>268</b>	<b>434</b>

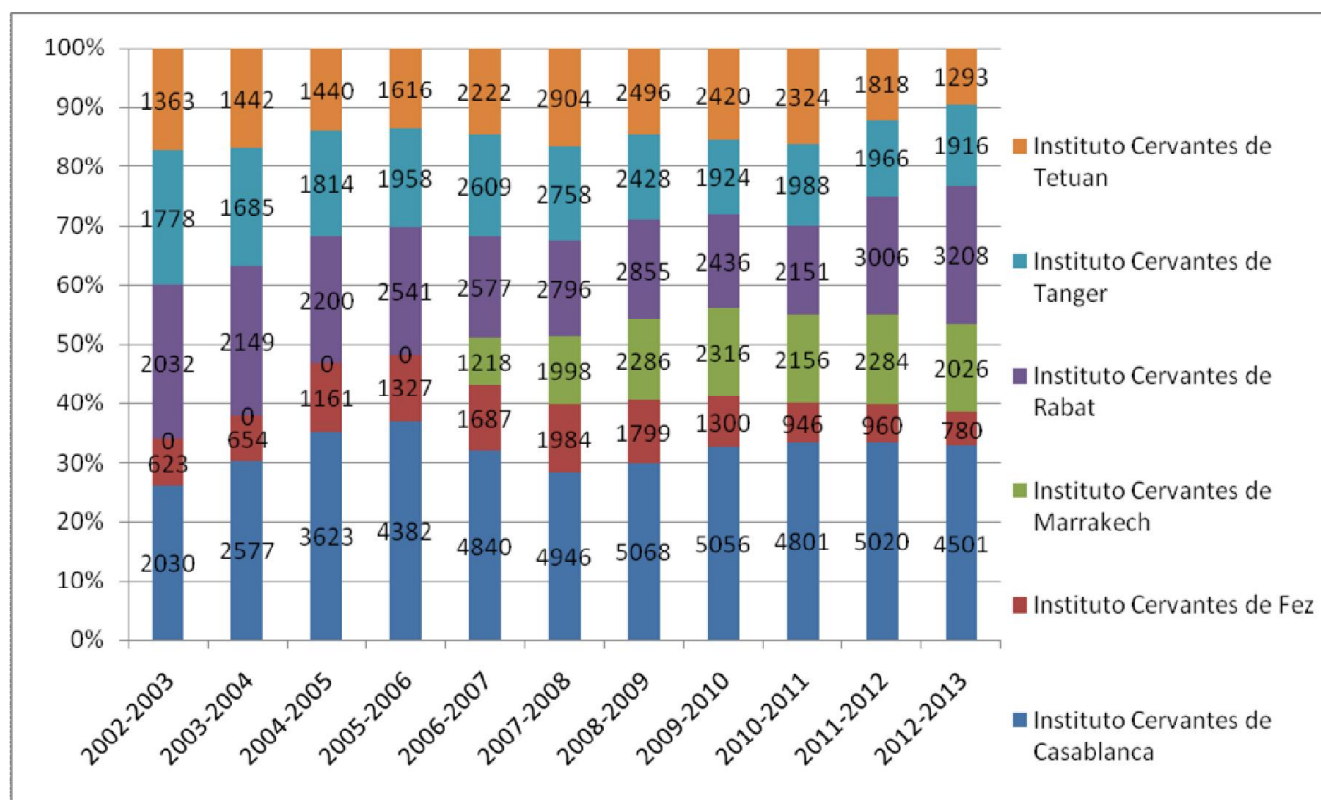
**Fuente:** datos no publicados conseguidos en Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica.

## Anexo 6:

Evolución del número de matrículas en los Institutos Cervantes de Marruecos



Evolución del número de matrículas en los Institutos Cervantes de Marruecos por centro



**Fuente:** elaboración propia a partir de datos no publicados conseguidos gracias al servicio de información bibliográfica de la biblioteca del Instituto Cervantes de Tetuán.