



TESIS DOCTORAL

AÑO 2022

**La cooperación educativa
internacional en la Unión
Europea: el caso de Marruecos
desde una perspectiva integradora**

EVA GAREA OYA

**Máster Universitario en Dirección Pública y Liderazgo Institucional
Licenciada en Traducción e Interpretación, Universidade de Vigo
Traductora Jurada de Lengua Inglesa
Técnica Superior de Relaciones Internacionales**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN UNIÓN EUROPEA
FACULTAD DE DERECHO, UNED**

**Dr. LUIS DOMÍNGUEZ CASTRO,
Universidade de Vigo, Director**

Junio 2022

***LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA:
EL CASO DE MARRUECOS
DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA***

EVA GAREA OYA

**Máster Universitario en Dirección Pública y Liderazgo Institucional
Licenciada en Traducción e Interpretación, Universidade de Vigo
Traductora Jurada de Lengua Inglesa
Técnica Superior de Relaciones Internacionales**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN UNIÓN EUROPEA
FACULTAD DE DERECHO, UNED**

**Dr. LUIS DOMÍNGUEZ CASTRO
Universidade de Vigo, Director**

Agradecimientos

La presente tesis doctoral ha sido dirigida por el Profesor Dr. Luis Domínguez Castro, Universidad de Vigo, a la que esta autora desea agradecer sus consejos y especialmente su disponibilidad a la hora de dirigir este trabajo con un importante enfoque europeo e internacional.

Agradecer también la gentileza de instituciones como le *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique* de Marruecos, y en particular al personal del MENFPESRS, el Director de Educación Superior y Desarrollo Pedagógico de la Secretaría de Estado de Educación Superior e Investigación Científica, que han contribuido a que la autora pudiera recopilar la información necesaria para la elaboración de esta tesis, así como a la Delegación de la Unión Europea en Rabat y a la Oficina Nacional Erasmus+ Marruecos. Es necesario señalar igualmente la contribución inestimable de los miembros de proyectos estructurales de las universidades marroquíes que a lo largo de este período de redacción de tesis aportaron su testimonio, comentarios y sugerencias. Buena parte de ellos, debido a sus obligaciones profesionales no han podido ser mencionados explícitamente en este documento.

No menos inestimable ha sido la invitación de la Sra. Pilar Garcés, Directora General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación de Castilla y León, por permitirme y animarme a liderar uno de los paquetes de trabajo del proyecto europeo de hermanamiento entre el Reino de Marruecos y España, en el Ministerio de Educación de Marruecos.

Esta tesis es tanto un trabajo de investigación como el reconocimiento a toda una generación de compañeros/as que, como la propia autora, trabajan desde hace más de veinte años en el ámbito de la cooperación internacional y la captación de fondos europeos en las universidades españolas y que buscan construir Europa desde una perspectiva integradora y solidaria.

Por último, agradecer a mis padres su apoyo incondicional para llevar a cabo la redacción de esta tesis doctoral, que dedico especialmente a mi hermano Fran.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	7
SUMMARY EN INGLÉS:	11
INTRODUCCIÓN	14
1. OBJETIVOS	15
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
3. MARCO TEÓRICO	34
3.1. El concepto de europeización en la educación superior, el caso de Marruecos y el acercamiento al Proceso de Bolonia.	35
3.2. Unión Europea y cooperación educativa internacional con terceros países: el nacimiento de los programas TEMPUS y ERASMUS+ CBHE.....	49
4. MARCO METODOLÓGICO	58
4.1. Introducción al método de investigación.....	58
4.2. El punto de partida	59
4.3. Las fases del proceso de investigación	60
4.4. La revisión documental	63
4.4.1. La selección de proyectos EACEA	63
4.4.2. La Plataforma de Resultados Erasmus+ y páginas web de los proyectos	64
4.5. Elaboración y recogida de datos.....	78
4.5.1. Elaboración de las encuestas	78
4.5.2. Entrevistas individuales y grupales	81
5. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MARRUECOS Y LA RECEPCIÓN DE LOS PROGRAMAS EUROPEOS.....	83
5.1. Las tendencias de la educación superior en Marruecos	83
5.2. El proceso de europeización y armonización en las universidades y su vinculación a la gestión de proyectos internacionales: el nuevo concepto de OPIs.	91
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS	103
6.1. El Magreb y la aprobación de proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE.....	103
6.1.1. La participación de Marruecos en las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE	119
6.1.2. La participación de Marruecos en los proyectos estructurales	131
6.1.3. La participación de las instituciones de educación superior MA en los proyectos estructurales	138
6.2. La clasificación de los proyectos estructurales marroquíes por ámbitos	152
6.2.1. Proyectos en el ámbito de la garantía de calidad	157
6.2.2. Proyectos en el ámbito de la diversificación y profesionalización de la oferta de formación	159
6.2.3. Proyectos en el ámbito del e-learning, formación abierta y a distancia	161
6.2.4. Proyectos en el ámbito de los ECTS y el Proceso Bolonia	163
6.2.5. Proyectos en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento	166
6.2.6. Proyectos en el ámbito de la gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	177
6.2.7. Proyectos en el ámbito de la inclusión y la igualdad	184
6.2.8. Proyectos en el ámbito del reconocimiento de titulaciones y cualificaciones	185
6.2.9. Proyectos en el ámbito de los sistemas de información	186
6.3. La financiación de la UE en los proyectos estructurales marroquíes	188
6.4. Resultados de encuestas: análisis de los proyectos estructurales financiados por la UE en Marruecos ..	193
6.4.1. El análisis de los resultados de la encuesta general para los proyectos estructurales finalizados Tempus.	196
6.4.2. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: garantía de calidad.	206
6.4.3. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: ECTS y el proceso Bolonia.....	210
6.4.4. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: empleabilidad y emprendimiento	216
6.4.5. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	221
6.4.6. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: inclusión e igualdad	227
6.4.7. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: sistemas de información.....	231

6.4.8. El análisis de los resultados de la encuesta general para los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE (2015-2017)	235
6.5. Los resultados de las entrevistas individuales y grupales	251
7. El desarrollo en el uso de las tecnologías en línea y las nuevas tendencias de e-learning a través de los proyectos marroquíes financiados por la UE, el impacto del COVID-19	272
8. CONCLUSIONES	306
9. ANEXOS	325
9.1. Misiones en Marruecos	325
9.2. Encuestas elaboradas	325
9.2.1. Encuesta general para los proyectos estructurales finalizados TEMPUS	325
9.2.2. Encuestas específicas por ámbitos para proyectos estructurales finalizados TEMPUS	330
9.2.2.1. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la garantía de calidad	331
9.2.2.2. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la diversificación y profesionalización de la oferta de formación	331
9.2.2.3. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de ECTS y el Proceso de Bolonia	332
9.2.2.4. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento	333
9.2.2.5. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	333
9.2.2.6. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la inclusión y la igualdad	334
9.2.2.7. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de los sistemas de información	335
9.2.3. Encuesta general para los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE en curso (2015-2017)	335
9.3. Plantillas de fichas elaboradas	339
9.3.1. Plantilla para la identificación de los miembros de los equipos de los proyectos en Marruecos	339
9.3.2. Plantilla para las entrevistas personales con los miembros del Ministerio que participaron en los proyectos estructurales	345
9.3.3. Plantilla de ficha que las universidades adjuntarían para la solicitud de firma del Mandato por el Ministerio en las convocatorias de proyectos UE	346
9.3.4. Plantilla de ficha de misión del personal del Ministerio en relación con su participación en los proyectos	347
9.3.5. Plantilla de ficha de cierre de proyectos	348
9.4. Listado de proyectos seleccionados TEMPUS y ERASMUS+ CBHE de la EACEA	351
9.5. Tablas elaboradas por la autora de la tesis	352
10. BIBLIOGRAFÍA	355
11. ABREVIATURAS Y SIGLAS	369

Resumen

Las políticas educativas de la Unión Europea (UE) son una realidad, así como su impacto no solo en los Estados miembros sino también en terceros países, entre los que destaca Marruecos y especialmente en relación con la captación de fondos europeos. La UE, gracias a las competencias que tiene atribuidas en los ámbitos de la educación, la formación profesional, la juventud y el deporte¹, contribuye activamente al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados Miembros y apoyando y completando su acción en lo relativo a contenidos de enseñanza y la organización del sistema educativo, promoviendo las relaciones entre centros docentes y favoreciendo la cooperación con terceros países².

Las repercusiones de la financiación europea en el ámbito de la educación superior mediante la promoción de la puesta en marcha de proyectos educativos de capacitación entre estados miembros de la UE y países socios inciden sustancialmente en la educación nacional de los países destinatarios, al mismo tiempo que se respeta cada sistema educativo. Los programas Tempus y Erasmus+ Capacity Building for Higher Education (CBHE) contribuyen al proceso de europeización de las instituciones educativas, aunando fuerzas en pos de una colaboración conjunta, promoviendo el intercambio de buenas prácticas y acciones formativas y estableciendo marcos comunes de trabajo. Todo ello gracias a los proyectos conjuntos estructurales, en los que los Ministerios de los países beneficiarios desempeñan un papel fundamental para garantizar su sostenibilidad futura. Valores como la concordia y solidaridad sustentan la política educativa de vecindad de la Unión Europea y la concesión de fondos de cooperación responde a problemáticas educativas, así como a un mayor acercamiento al proceso de Bolonia y a las políticas que están conformado el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta Tesis Doctoral, se analiza la cooperación internacional educativa de la Unión Europea, desde la óptica de las teorías de la europeización en las entidades públicas y del proceso de integración europeo, y en particular, la captación de fondos comunitarios en el ámbito de la educación superior y su impacto en un país de vecindad prioritario para la Unión Europea como es Marruecos.

¹ Artículos 6 y 9 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>

² Artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>

El trabajo se estructura de la siguiente forma: se introducen los objetivos e hipótesis de la investigación doctoral, se desarrolla el método de investigación seleccionado y las fases del proceso metodológico. Se pretende analizar si la financiación europea concedida para la implementación de proyectos educativos estructurales, en las entidades de educación superior marroquíes desde el año 2008 hasta 2017, ha contribuido significativamente a su proceso de europeización, así como a una armonización progresiva de sus procesos en el ámbito de la Internacionalización Interna (IaH), unido a una mayor profesionalización de sus recursos humanos y a un acercamiento al espacio europeo de educación superior. Para ello se verifican los resultados y productos disponibles producidos por los consorcios de cada proyecto estructural. También se lleva a cabo un examen pormenorizado de las páginas web de la *Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency* (EACEA), de la plataforma de resultados de Erasmus+ y las páginas web específicas de cada proyecto estructural Erasmus+ y CBHE.

A continuación, se detalla el marco teórico, en el que se describe la acción de la Unión Europea y la cooperación con terceros países en relación con el nacimiento de los programas TEMPUS y CBHE.

Se aborda el concepto de europeización en las administraciones públicas y en la educación superior, así como el proceso de europeización y armonización en las universidades y su vinculación a la gestión de proyectos internacionales. Los objetivos previstos incluyen la identificación de la relación de proyectos estructurales de cooperación educativa de las convocatorias TEMPUS y ERASMUS+ CBHE y su clasificación en los ámbitos prioritarios establecidos por el gobierno marroquí, su análisis desde el punto de vista de las prioridades temáticas y de su contenido, a fin de extraer conclusiones sobre las repercusiones específicas en el país y de conformidad con las características establecidas en dichas convocatorias, comprobando el grado de alineamiento con las prioridades del sistema de educación superior de Marruecos.

En el marco de la cooperación con Marruecos, es necesario tener especialmente en cuenta la estructura del sistema de educación superior marroquí, los informes Tempus y CBHE, así como otros documentos de la EACEA relativos a la construcción de capacidades en el ámbito de la educación superior.

A continuación, se plantea el diseño de una serie de encuestas generales y específicas según el tipo de programa, Tempus o CBHE, organizadas por áreas temáticas. Se explica e incorpora la metodología utilizada para diseñar dichas encuestas y las reuniones individuales a modo de “focus group” celebradas con los participantes marroquíes en estos proyectos.

Se propone una descripción estadística para mostrar el alcance de la ejecución de los proyectos de cooperación educativa financiados por la Unión Europea en Marruecos de 2008 a 2017. Para ello, se plantea una organización y clasificación de los proyectos por ámbitos temáticos. También procede la elaboración de un breve resumen que incorporará el título, las siglas y los objetivos generales y específicos de cada proyecto estructural en comparación con los objetivos de las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE. Un apartado específico se destina a abordar la cuestión de la financiación de la UE en los proyectos estructurales.

Se presentan los resultados obtenidos de la investigación al analizar el contenido de las encuestas y la información extraída de las diversas reuniones presenciales con los miembros de los proyectos, y el resto de fuentes documentales. Se pormenorizan las conclusiones del estudio. A raíz de la pandemia COVID-19 se incorpora un nuevo apartado destinado a analizar el desarrollo en el uso de las tecnologías en línea y las nuevas tendencias del e-learning a través de los proyectos marroquíes financiados por la UE. En la última sección se incluye a modo de anexo más información sobre las misiones realizadas y una serie de plantillas elaboradas y que pueden ser de utilidad para dar mayor visibilidad a los proyectos estructurales y a su futura sostenibilidad.

Finalmente, la investigación culmina con la presentación de la Unión Europea como agente que ha contribuido a la modernización del sistema de educación superior en Marruecos y su apertura hacia la escena internacional gracias a los proyectos conjuntos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE financiados con fondos europeos. Partiendo del marco teórico del concepto de europeización y condicionalidad de la financiación comunitaria en la educación superior y del proceso de integración europeo, se pone de relevancia el volumen y alcance de los proyectos de cooperación educativa financiados por la Unión Europea entre 2008 y 2017 en Marruecos. Se propone, sin embargo, la necesidad de una mayor transparencia en la información disponible sobre estos proyectos por parte de las instituciones comunitarias, incluyendo un mayor acceso a la información presupuestaria. Igualmente, se incide en la importancia de la gestión de futuros proyectos a través de la existencia de estructuras estables como las distintas unidades de internacionalización existentes en las universidades de los estados miembros de la UE, el capitalizar las experiencias adquiridas, cuidando una

participación más activa del sector empresarial y el fortalecimiento de los vínculos con el mundo socio-económico, así como la promoción de nuevas propuestas en áreas temáticas no suficientemente representadas y que son prioritarias para un acercamiento a los objetivos del espacio europeo de educación superior.

Palabras clave: políticas educativas, Unión Europea, educación superior, sistema educativo marroquí, programa Tempus, programa Erasmus+ CBHE, proyectos estructurales, financiación europea, construcción de capacidades.

Summary en inglés:

The education policies of the European Union (EU) are a reality, as is their impact not only in the Member States but also in third countries, including Morocco, especially in terms of attracting European funds. The EU, through its competences in the fields of education, vocational training, youth and sport, actively contributes to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States and by supporting and complementing their action in terms of teaching content and the organisation of the education system, promoting relations between educational establishments and fostering cooperation with third countries.

The impact of European funding in the field of higher education by promoting the implementation of educational projects for training between EU member states and partner countries has a substantial impact on the national education of the recipient countries, while respecting each education system. The Tempus and Erasmus+ Capacity Building for Higher Education programmes contribute to the process of Europeanisation of educational institutions by joining forces in a joint collaboration, promoting the exchange of good practices and training actions and establishing common working frameworks. This is achieved through structural joint projects, in which the ministries of the beneficiary countries play a key role in ensuring their future sustainability. Values such as harmony and solidarity underpin the European Union's neighbourhood education policy and the granting of cooperation funds responds to educational problems, as well as to a greater approach to the Bologna process and the policies that make up the European Higher Education Area.

In this doctoral thesis, the European Union's international cooperation in education is analysed from the perspective of the theories of Europeanisation in public bodies and the European integration process, and in particular, the attraction of Community funds in the field of higher education and its impact on a priority neighbourhood country for the European Union such as Morocco.

The work is structured as follows: the objectives and hypotheses of the doctoral research are introduced and the selected research method and the phases of the methodological process are developed. The aim is to analyse whether the European funding granted for the implementation of structural educational projects in Moroccan higher

education institutions from 2008 to 2017 has contributed significantly to their Europeanisation process, as well as to a progressive harmonisation of their processes in the field of Internal Internationalisation (IaH), together with a greater professionalisation of their human resources and a rapprochement with the European Higher Education Area. To this end, the available results and products produced by the consortia of each structural project are verified. A detailed examination of the websites of the Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency (EACEA), the Erasmus+ results platform and the specific websites of each Erasmus+ and CBHE structural project is also carried out. The theoretical framework is then detailed, describing the action of the European Union and cooperation with third countries in relation to the birth of the TEMPUS and CBHE programmes.

The concept of Europeanisation in public administrations and higher education is addressed, as well as the process of Europeanisation and harmonisation in universities and its link to the management of international projects. The objectives foreseen include identifying the list of TEMPUS and ERASMUS+ CBHE structural educational cooperation projects and their classification in the priority areas established by the Moroccan government, their analysis in terms of thematic priorities and their content, in order to draw conclusions on the specific impact on the country and in accordance with the characteristics set out in these calls, checking the degree of alignment with the priorities of the Moroccan higher education system. In the context of cooperation with Morocco, particular account must be taken of the Moroccan higher education system, the Tempus and CBHE reports and other EACEA documents relating to capacity building in the field of higher education.

A series of general and specific surveys will then be designed according to the type of programme, Tempus or CBHE, organised by thematic area. The methodology used to design these surveys and the individual focus group meetings held with Moroccan participants in these projects are explained and incorporated.

A statistical description is proposed to show the scope of implementation of the educational cooperation projects financed by the European Union in Morocco from 2008 to 2017. To this end, an organisation and classification of the projects by thematic area are proposed. It is also appropriate to draw up a brief summary incorporating the title, acronym and general and specific objectives of each structural project compared to the objectives of

the Tempus and Erasmus+ CBHE calls. A specific section is devoted to address the issue of EU funding in structural projects.

The results obtained from the research are presented by analysing the content of the surveys and the information extracted from the various face-to-face meetings with project members, and the rest of the documentary sources. The conclusions of the study are detailed. Following the COVID-19 pandemic, a new section is added to analyse the development in the use of online technologies and new trends in e-learning through EU-funded Moroccan projects.

The final section includes, as an annex, more information on the missions carried out and a series of templates that have been developed and may be useful in giving greater visibility to structural projects and their future sustainability.

Finally, the research culminates with the presentation of the European Union as an agent that has contributed to the modernisation of the higher education system in Morocco and its opening towards the international scene thanks to the Tempus and Erasmus+ CBHE joint structural projects financed with European funds. Starting from the theoretical framework of the concept of Europeanisation and conditionality of EU funding in higher education and the European integration process, the volume and scope of educational cooperation projects funded by the European Union between 2008 and 2017 in Morocco are highlighted. It is proposed, however, the need for higher transparency in the information available on these projects by EU institutions, including greater access to budgetary information. It is also stressed the importance of managing future projects through the existence of stable structures such as the different internationalisation units existing in the universities of the EU member states, capitalising on the experiences acquired, ensuring a more active participation of the business sector and strengthening links with the socio-economic world, as well as promoting new proposals in thematic areas that are not sufficiently represented and which are a priority in order to come closer to the objectives of the European Higher Education Area.

Keywords: educational policies, European Union, higher education, Moroccan education system, Tempus programme, Erasmus+ CBHE programme, structural projects, European funding, capacity building

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se enmarca dentro del programa de doctorado en Unión Europea de la UNED, en las temáticas de investigación de la línea 1: *Ordenamiento jurídico, fuentes e instituciones de la Unión Europea. Sistema territorial europeo* y en concreto en el Área de Historia contemporánea, coordinada por el Dr. Luis Domínguez Castro.

Se aborda como sub-temática la línea de la cooperación territorial en Europa: orígenes, estructuras, evolución e impactos, especialmente en Marruecos y su sistema de educación superior y la captación de fondos europeos.

El principal objetivo del trabajo de esta tesis '*La cooperación educativa internacional en la Unión Europea: el caso de Marruecos desde una perspectiva integradora*' es analizar la cooperación internacional educativa de la Unión Europea, desde la óptica de las teorías de la europeización en las administraciones públicas y en el marco del proceso de integración europeo, especialmente en relación con la captación de fondos comunitarios y su impacto en un país de vecindad prioritario para la Unión Europea como es Marruecos.

La hipótesis de trabajo de la que partimos es que la financiación europea destinada a la implementación de proyectos educativos estructurales, en las entidades de educación superior marroquíes desde el año 2008 hasta 2017 ha contribuido significativamente al proceso de europeización de dichas entidades, así como a una armonización progresiva de sus procesos en el ámbito de la Internacionalización Interna (IaH), unido a una mayor profesionalización de sus recursos humanos y a un acercamiento al espacio europeo de educación superior.

Se aborda en esta tesis doctoral la repercusión de los proyectos estructurales financiados desde 2008 por la Unión Europea de los programas educativos de vecindad Tempus y Erasmus+ Capacity Building for Higher Education (CBHE) en relación con la modernización del sistema de educación superior marroquí y a su apertura y visibilidad internacional. Un elemento fundamental de la tarea investigadora incluye el verificar los resultados y productos disponibles producidos por los consorcios de cada proyecto estructural.

Se consideran como temáticas prioritarias en relación con el impacto de los proyectos europeos en Marruecos las de garantía de calidad, diversificación y profesionalización de la oferta de formación, el aprendizaje en línea, la formación abierta y a distancia, ECTS y el proceso de Bolonia, la empleabilidad y el emprendimiento, la gobernanza, la gestión universitaria y la internacionalización, la inclusión e igualdad, el reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, así como los sistemas de información.

Para poder comprender algunos de los aspectos importantes en la cooperación internacional educativa de la Unión Europea en Marruecos desde una perspectiva integradora se abordan también los principales grupos de interés y su influencia en la captación de financiación europea, así como qué factores o elementos son fundamentales en relación con los recursos humanos implicados en este proceso de captación de fondos externos en las entidades marroquíes.

Con la finalidad de establecer una metodología coherente es necesario tener en cuenta las teorías de la europeización y especialmente aquellas relacionadas con la política europea de vecindad, la administración pública y el sector de la educación superior, incluyendo una definición conceptual que permita una mejor comprensión de dicho concepto y en concreto para el ámbito de Marruecos.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta tesis doctoral es llevar a cabo una investigación acerca de los resultados y capitalización de los diversos proyectos de cooperación entre la Unión Europea y Marruecos en el ámbito de la educación superior realizados desde 2008, cuando Marruecos pasó a ser elegible para los proyectos TEMPUS, en el marco de las teorías de europeización.

El primer objetivo específico es identificar la relación de proyectos estructurales de cooperación educativa de las convocatorias TEMPUS y ERASMUS+ CBHE, y proceder a su clasificación en los ámbitos prioritarios establecidos por la Secretaría de Estado de Educación Superior e Investigación Científica marroquí.

El segundo objetivo es analizar todos los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE financiados en el marco de los programas europeos TEMPUS IV y CBHE para el

período 2008-2017 desde el punto de vista de las prioridades temáticas y de su contenido, a fin de extraer conclusiones sobre las repercusiones específicas en el país y de conformidad con las características establecidas en dichas convocatorias. En especial, en cuanto al desarrollo de actividades de fortalecimiento de la internacionalización de los sistemas de educación superior; introducción de reformas de tipo Bolonia (sistemas de tres ciclos, garantía de calidad, evaluación, etc.), utilización de instrumentos de transparencia, como sistemas de créditos, procedimientos de acreditación, directrices para el reconocimiento de la educación previa y no formal; creación de marcos de cualificaciones nacionales; desarrollo y aplicación de sistemas/directrices internos y externos para la garantía de calidad; diseño y aplicación de nuevos enfoques e instrumentos para la elaboración y seguimiento de políticas, incluida la creación de órganos, organizaciones o asociaciones representativas y fortalecimiento de la integración de la educación, la investigación y la innovación.

Se verificará si los proyectos estructurales Tempus que se aprobaron para Marruecos han contribuido, de acuerdo con las normas establecidas en el programa Tempus, al desarrollo de los sistemas de educación superior del país, gracias a la cooperación de instituciones de los Estados miembros de la UE y si se han alcanzado los objetivos específicos del programa en los países socios en relación con la promoción de la reforma y la modernización de la educación superior, la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación superior, el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua, la promoción del desarrollo recíproco de los recursos humanos, el fortalecimiento de la red de instituciones de educación superior y de institutos de investigación de todos los países socios y de los Estados miembros de la UE, así como la mejora de la comprensión mutua entre los pueblos y las culturas de la UE y los países socios. Para ello también es necesario tener en cuenta los temas de cooperación que conforman la estructura del programa Tempus de reforma del plan de estudios, de la gestión y la educación superior y la sociedad.

En cuando a los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE de desarrollo de capacidades, se analizará si estos han apoyado la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en Marruecos, si han abordado los retos a los que se enfrentan las instituciones y el sistema de enseñanza superior marroquí, incluidos los aspectos de calidad, pertinencia, equidad de acceso, planificación, impartición, gestión y gobernanza, contribuyendo a la cooperación entre la UE y Marruecos; si han promovido la convergencia

voluntaria con los avances de la UE en materia de educación superior, así como los contactos entre personas, la conciencia y el entendimiento intercultural.

El tercer objetivo será comprobar el grado de alineamiento con las prioridades del sistema de educación superior de Marruecos y la última reforma, con el fin de poder evaluar su contribución al cumplimiento de dichos objetivos, a nivel institucional y nacional.

Las metas expresadas por el Ministerio marroquí reflejan unas expectativas urgentes y bien definidas en cuanto a métodos e instrumentos, a temas de aprendizaje en línea, diversificación de la oferta de formación y el reconocimiento de los diplomas, que son los pilares del sistema LMD (Grado, Master, Doctorado, por sus siglas en francés), de acuerdo con las recomendaciones del proceso de Bolonia. Las principales metas identificadas por la Secretaría de Estado de educación marroquí se concretaron en aproximación del marco legislativo y reglamentario a las normas de la UE, adaptación de las modalidades pedagógicas, impacto de la financiación europea, política y aplicación del *European Credit Transfer System* (ECTS) en el marco del sistema LMD y consolidación de los instrumentos de gestión.

El intercambio de conocimientos es una de las premisas de los proyectos Tempus y CBHE para mejorar la eficiencia y la competitividad de las instituciones. Cuando los funcionarios y administradores pueden acceder de forma rápida a información de calidad basada en la experiencia y en resultados, los servicios mejoran y aumenta la calidad de los productos. Así pues, otro de los objetivos de la investigación es ofrecer resultados contrastados e instrumentos para estructurar futuros proyectos de capacitación.

Por esta razón, en primer lugar, es necesario presentar el estado de la cuestión (capítulo 2), a continuación establecer el marco teórico (capítulo 3), explicar el método de investigación (capítulo 4), revisar la documentación existente, recopilar datos mediante encuestas especialmente diseñadas y entrevistas individuales con los participantes activos en este tipo de proyectos (capítulo 4.5), a fin de obtener resultados fiables y precisos (capítulos 5 y 6).

La finalidad es organizar los resultados de este trabajo y de su análisis en diferentes niveles.

En primer lugar, mediante el examen de las páginas web de la *European Agency for Culture, Education and Audiovisual* (EACEA), de la plataforma de resultados de Erasmus+ y las páginas web específicas de cada proyecto estructural Erasmus+ y CBHE. En el marco de la cooperación con Marruecos, es necesario tener especialmente en cuenta los informes

Tempus y CBHE, así como otros documentos de la EACEA relativos a la construcción de capacidades en el ámbito de la educación superior.

A continuación, es preciso plantear el diseño de una serie de encuestas generales y específicas según el tipo de programa, Tempus o CBHE, organizadas por áreas temáticas. También es necesario incorporar la metodología utilizada para diseñar las encuestas y las reuniones individuales celebradas con los participantes marroquíes en estos proyectos.

En tercer lugar, procede proponer una descripción estadística para mostrar el alcance de la ejecución de los proyectos de cooperación educativa financiados por la Unión Europea en Marruecos de 2008 a 2017.

En cuarto lugar, los proyectos se tienen que organizar y clasificar por ámbitos temáticos. También procede la elaboración de un resumen que incorporará el título, las siglas y los objetivos generales y específicos de cada proyecto estructural.

En quinto lugar, se presentan los resultados obtenidos de la investigación al analizar el contenido de las encuestas y la información extraída de las diversas reuniones presenciales con los miembros de los proyectos, y el resto de fuentes documentales.

Por último, se pormenorizan las conclusiones del estudio (capítulo 8). Dado que la conclusión de esta tesis coincide en el tiempo con la pandemia COVID-19 se decide la incorporación de un apartado específico (capítulo 7) para analizar y extraer conclusiones relativas al desarrollo en el uso de las tecnologías en línea y las tendencias en e-learning a través de los proyectos marroquíes financiados por la UE.

En la última sección se incluyen los anexos con más información sobre las misiones realizadas y una serie de plantillas elaboradas y que pueden ser de utilidad para dar mayor visibilidad a los proyectos estructurales y a su futura sostenibilidad.

La finalidad es poder analizar la totalidad de proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE en Marruecos, teniendo en cuenta la categorización de los proyectos estructurales en relación con los proyectos conjuntos y verificar la hipótesis de si se ha producido un acercamiento al espacio europeo de educación superior y si la financiación europea ha contribuido a la modernización del sistema de educación superior en Marruecos y a su apertura hacia la escena internacional.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La estrategia de la Unión Europea en la región Mena (Oriente Próximo y África del Norte) ha estado vinculada a la Política Europea de Vecindad (PEV), en tanto que estrategia comunitaria a través de la cual se promueve el estrechamiento de relaciones entre la UE y sus vecinos, principalmente aquellos ubicados en la cuenca mediterránea como es el caso de Marruecos, además de algunas exrepúblicas soviéticas. La PEV que ofrece una relación privilegiada con Argelia, Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Egipto, Georgia, Israel, Jordania, Líbano, Libia, Marruecos, Moldavia, Siria, Territorios Palestinos, Túnez y Ucrania tiene como objetivo principal contribuir a la prosperidad, la estabilidad y la seguridad, fomentando la democracia, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos en estos países.

Esta política bilateral entre la Unión Europea y cada país socio se ha visto completada con iniciativas regionales de colaboración como son la Asociación Oriental y la Unión por el Mediterráneo que fomentan, en tanto que asociaciones intergubernamentales, la cooperación y el diálogo en la región euro-mediterránea gracias a proyectos e iniciativas que abordan los objetivos estratégicos de estabilidad regional, desarrollo humano e integración económica regional. En 2003 la Comisión Europea inició un proceso de revisión de sus políticas en relación con los países fronterizos del Este de Europa y del Sur del Mediterráneo para ofrecerles un nuevo marco de cooperación. La necesidad de una política europea de vecindad se plasmó en marzo de 2003 en la comunicación de la Comisión Europea sobre “Una Europa ampliada - Vecindad: un nuevo marco para las relaciones con nuestros vecinos del Este y del Sur”³, en la que se esbozaban los principios básicos de la futura política de vecindad, a la que siguió un documento estratégico más extenso sobre la Política Europea de Vecindad⁴ en mayo de 2004. Es, en ese año, cuando la Política Europea de Vecindad de la UE se puso en marcha, al modificarse sus fronteras exteriores, para poder apoyar la estabilidad, la seguridad y la prosperidad en los países vecinos de la UE, especialmente en la región mediterránea con Argelia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Libia, Marruecos, la Autoridad Palestina, Siria y Túnez.

³ *Wider Europe — Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours COM(2003) 104 final.*
https://ec.europa.eu/archives/docs/enp/pdf/pdf/com03_104_en.pdf

⁴ *Commission European Neighbourhood Policy Strategy Paper.*
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52004DC0373>

Este nuevo marco tenía como finalidad ofrecer una relación privilegiada y promovía el compromiso mutuo de defensa de los valores comunes de democracia, derechos humanos, buen gobierno y los principios de economía de mercado y desarrollo sostenible. La PEV pretendía demarcar los bordes externos de la UE mediante el establecimiento de un sistema de relaciones privilegiadas con una serie de países con los que nos se contemplaba la posibilidad de adhesión y que se diferenciaban claramente de las relaciones mantenidas con los países reconocidos como potenciales candidatos a la adhesión, como eran los Balcanes Occidentales o Turquía (Morilla et al., 2009). Para ello la política de vecindad se fundamentó en dos principios básicos: la copropiedad, que implicaba una política definida en colaboración con cada uno de los países involucrados; y la diferenciación al abordar la situación específica de cada país miembro, entorno a un elemento central: los planes de acción bilaterales de la PEV, consensuados entre la UE y cada país socio. En el caso del Magreb, se constataba que Marruecos, Túnez y Argelia estaban estrechamente vinculados a la UE desde hacía tiempo a través de los acuerdos de asociación en vigor y se ponía de relieve la voluntad europea a través del PEV de dar un nuevo impulso a la Unión del Magreb y su preocupación por el desarrollo sostenible, así como difundir el Proceso de Barcelona⁵ en el marco de una nueva política de vecindad. En dos años, la PEV avanzó de manera sorprendentemente rápida, con una primera ronda de Planes de Acción que incluyó a Ucrania y Moldavia por parte de la vecindad este y a Marruecos, ANP, Israel, Túnez y Jordania por parte de la vecindad mediterránea.

En octubre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo, con el fin de lograr la consecución de los objetivos y reformas establecidas en los planes de acción, fijaron las disposiciones generales relativas a la creación de un Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación (IEVA) que pudiera reforzar los objetivos de la política europea de vecindad destinados a establecer una zona de buena vecindad con los países socios de la PEV y Rusia, promoviendo la cooperación sectorial en la educación, formación, investigación e innovación, a través del desarrollo local y la integración regional. El IEVA asumía todos los programas geográficos financiados por la UE en los países afectados por la PEV: TACIS para Europa

⁵ El Proceso de Barcelona que surgió a raíz de la cumbre euro-mediterránea celebrada en Barcelona en 1995 tenía como objetivo el acercamiento de Europa a los países del sur y el este del Mediterráneo, a través de la cooperación y asistencia para su modernización económica, social e institucional. La finalidad era poner en marcha una zona euro-mediterránea de libre cambio con la financiación europea y el apoyo técnico de los programas Meda, entorno a diversas políticas relacionadas con el desarrollo económico, la lucha antiterrorista, la promoción de la democracia, los derechos humanos o los intercambios culturales. El Proceso de Barcelona se sustentó inicialmente en tres pilares: en el ámbito político con la Asamblea Parlamentaria Euro-mediterránea, en el económico, con la Facilidad Euro-mediterránea Femip y en el cultural con la Fundación Anna Lindh. La profundización regional se produjo a partir del 2008 con la creación de la Unión por el Mediterráneo (UpM) y un secretariado permanente.

Oriental, INTERREG, PHARE y MEDA para el Mediterráneo, con la pretensión de racionalizar y canalizar la asistencia que otorgaba la UE a los países vecinos y a través de varios tipos de procesos de programación, destacando los documentos de estrategia que reflejarían el marco político y el plan de acción para un período máximo de 7 años, entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013, con un presupuesto de 11181 millones de euros (95 % para programas nacionales y plurinacionales y 5 % para programas de cooperación transfronteriza)⁶.

En todo este proceso político de financiación europea y fondos estructurales en el Mediterráneo, es necesario remontarse a 1995, en la cumbre europea de Barcelona y sus tres principales objetivos de colaboración política y seguridad, cooperación económica y financiera y apoyo en el ámbito social, destacando una serie de instrumentos futuros que ayudaron para avanzar hacia las metas previstas. Entre 1996-2006 se consagraron unos 1640 millones de euros únicamente para Marruecos a través de los programas MEDA I (1995-1999), MEDOC y MEDA II (2000-2006), de lo que se concluye que una evaluación del impacto de los fondos MEDA I y II sigue siendo necesaria tanto a nivel nacional como regional. Los programas INTERREG I, II, IIIB MEDOCC (2000-2006), que puso de manifiesto la dificultad de poder realizar proyectos verdaderamente transnacionales (Kamarotos, A., 2009), y los fondos FEDER, contribuyeron a la deseada estructuración de la cuenca del Mediterráneo, apoyando los vínculos económicos, sociales y culturales entre las dos costas.

En marzo de 2014, se aprobaba el nuevo Instrumento Europeo de Vecindad (IEV) por parte del Parlamento Europeo y del Consejo a través del Reglamento (UE) n°232/2014⁷, junto con el instrumento financiero para la democracia y los derechos humanos a escala mundial, con la finalidad de continuar construyendo para el nuevo periodo 2014-2020 un espacio de prosperidad compartida y buena vecindad entre los estados miembros de la Unión Europea y los países socios, entre ellos Marruecos. La finalidad era lograr a través de un crecimiento sostenible e integrador el incorporar la movilidad y los contactos interpersonales, incluidos los intercambios de estudiantes, así como avanzar en la integración regional, los programas de cooperación transfronteriza, la democracia y la buena gobernanza. Todo ello con el objetivo

⁶ Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación (2007-2013). Documento r17101 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:r17101>

⁷ Reglamento (UE) n ° 232/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que se establece un Instrumento Europeo de Vecindad. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32014R0232>

de preservar y garantizar la estabilidad de la UE (Morilla et al., 2009). Uno de los socios Mediterráneos de la Unión que se ha beneficiado de la PEV en términos políticos, técnicos y financieros, es Marruecos, el cual ha demostrado, en el marco del Partenariado Euromediterráneo, ser de los más activos al involucrarse, por ejemplo, en la organización en su territorio de reuniones Euromed de alto nivel o al participar activamente en los programas Tempus y en el esquema de becas de grado, máster y doctorado de la UE Erasmus Mundus. En el marco de la Política Europea de Vecindad, el Acuerdo de Asociación de 1996 con Marruecos, que entró en vigor en 2000, abrió las puertas a nuevos acuerdos como el de Cooperación Científica y Técnica que aumentaron el nivel de relaciones del reino alauita con la UE. En el terreno de la financiación otorgada por la UE, Marruecos llegó a ser el primer receptor de fondos MEDA y de los primeros países en suscribir un Plan de Acción con mención expresa al concepto de estatuto avanzado.

Cuatro años después, el 14 de junio de 2018, surgió una nueva propuesta de Instrumento de Vecindad, Desarrollo y Cooperación Internacional (COM(2018)0460)⁸ para defender y promover los intereses y valores de la Unión en el mundo, dando como resultado, tras un largo periodo de negociaciones, el innovador programa Europa Global. Sin embargo, para llegar a este punto, un largo recorrido de comunicaciones y resoluciones europeas han visto la luz, entre ellas la comunicación del 8 de marzo de 2011 de la Comisión Europea bajo el título: «Asociación para la democracia y prosperidad compartida con los países del Mediterráneo Meridional» (COM(2011)0200)⁹ en la que se hacía hincapié en la necesidad de potenciar la cooperación sectorial, a través de nuevas iniciativas en el ámbito de la educación y la formación profesional, especialmente para luchar contra el analfabetismo y desarrollar programas de intercambio, en base a los resultados del Proceso de Barcelona y de la Unión para el Mediterráneo. También la publicación del 25 de mayo de 2011: «Una nueva respuesta a una vecindad cambiante» (COM(2011)0303)¹⁰ respaldaba los alentadores progresos realizados por Marruecos con su anuncio de reforma constitucional y planteaba la necesidad de adoptar un nuevo enfoque para gestionar los enlaces transfronterizos y apoyar los avances democráticos. La UE proponía a sus países socios vecinos que trabajasen para el desarrollo de

⁸ Comisión Europea, 2018, Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el Instrumento de Vecindad, Desarrollo y Cooperación Internacional. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018PC0460&from=EN>

⁹ Asociación para la democracia y prosperidad compartida con los países del Mediterráneo Meridional» (COM(2011)0200. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:rx0024&from=IT>

¹⁰ Comisión Europea. Una nueva respuesta a una vecindad cambiante. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0303:FIN:es:PDF>

un espacio común de conocimiento e innovación, agrupando varios sectores de cooperación: el diálogo político, el desarrollo de la capacidad nacional y regional, la cooperación en investigación e innovación, brindando más oportunidades de movilidad para estudiantes, profesores e investigadores. La cooperación en el ámbito de la enseñanza superior se vería ampliada mediante un mayor apoyo a la movilidad internacional en el marco de asociaciones universitarias Europa-Magreb Erasmus Mundus y a través de Tempus para una cooperación estructurada de modernización de las universidades.

Gracias a la revisión de la Política Europea de Vecindad en 2015, a través de la Resolución del Parlamento Europeo de 9 de julio de 2015 (2015/2002(INI))¹¹, se produjo un cambio en el marco de cooperación y se impulsaron formas de constituir asociaciones más eficaces en la vecindad. Se establecieron varias prioridades conjuntas de cooperación adaptadas a los nuevos retos y a la evolución de la región, entre las que destacaron el desarrollo económico para la estabilización; la seguridad, la migración y la movilidad. Las nuevas iniciativas PEV incluyeron la Asociación Oriental para el Este, la Unión por el Mediterráneo por el Sur, la Sinergia del Mar Negro, la dimensión septentrional y la Política ártica de la UE. Mediante un nuevo enfoque adaptado a cada país socio, una mayor flexibilidad y participación de los Estados Miembros y una responsabilidad compartida, implicando a la sociedad civil y los interlocutores sociales, se pretendía ofrecer a los países socios, y entre ellos a Marruecos, un mayor acceso al mercado y al marco reglamentario de la UE y a las agencias y programas de financiación internos.

Otro documento de trabajo conjunto de los servicios de la Comisión y del Alto Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad del 21 de septiembre de 2015, «*Gender Equality and Women's Empowerment: Transforming the Lives of Girls and Women through EU External Relations 2016-2020*» (SWD(2015)0182), junto con la recomendación de la Comisión de Derechos de la Mujer de la Asamblea Parlamentaria de la Unión por el Mediterráneo aprobada en mayo de 2017 en Roma y titulada «Participación de las mujeres en las posiciones de liderazgo y en la toma de decisiones: retos y perspectivas», priorizaba otro un nuevo marco para las actividades de la UE en materia de igualdad de género y empoderamiento de la mujer en las relaciones exteriores y en el fomento

¹¹ Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de julio de 2015, sobre la revisión de la Política Europea de Vecindad (2015/2002(INI)) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2017.265.01.0110.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2017%3A265%3ATOC

de la igualdad entre hombres y mujeres como uno de los valores fundamentales de la Unión Europea.

El Informe conjunto de la Comisión y la alta representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad de 18 de mayo de 2017 sobre la aplicación de la Revisión de la Política Europea de Vecindad (JOIN(2017)0018)¹² confirmaba el empleo por parte de la UE de sus recursos de una forma cada vez más eficaz, apoyando el programa de reformas de Marruecos en una amplia gama de sectores como el de la educación, la igualdad entre sexos, la enseñanza y formación técnica y profesional, o el económico de aproximación de normativas, en el que Marruecos se estaba centrando, al igual que Argelia y Túnez, para la modernización de la gestión de sus finanzas públicas. No obstante, seguía siendo necesario mejorar la visibilidad de la PEV, para poner de relieve los beneficios a corto, medio y largo plazo de la cooperación con los países vecinos. El sector de la educación continuaba siendo una prioridad, tanto universitaria como la formación profesional, dado el gran número de jóvenes en esta zona geográfica del sur. En este sentido, la UE promovió varios formatos del diálogo 5 (España, Francia, Italia, Malta y Portugal) +5, (Argelia, Libia, Marruecos, Mauritania y Túnez) siendo una defensora de una mayor cooperación entre los países del Magreb.

Un año después, en la Resolución del Parlamento de 18 de abril de 2018 sobre la aplicación de los instrumentos de financiación exterior de la UE: revisión intermedia 2017 y arquitectura futura a partir de 2020^{13/14}, la UE constataba la necesidad de crear mecanismos de seguimiento y evaluación sólidos, transparentes y coherentes ante la dificultad para medir la capacidad de los instrumentos para alcanzar sus objetivos exteriores, debido a la complejidad que entrañaba la definición de sistemas adecuados de seguimiento y evaluación para cada uno de ellos y porque varios de los proyectos y subvenciones inscritos en los instrumentos vigentes no podían ser objeto de una evaluación completa al encontrarse en una fase inicial de aplicación. Considerando que en la Resolución se afirmaba que la Unión seguía siendo el mayor proveedor de ayuda exterior del mundo, urgía el aumentar la visibilidad de la ayuda de la UE dirigida a los ciudadanos de los países socios y a los de los estados miembros,

¹² Informe conjunto al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: informe sobre la aplicación de la revisión de la política europea de vecindad <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/all/?uri=celex:52017jc0018>

¹³ Resolución del Parlamento de 18 de abril de 2018, sobre la aplicación de los instrumentos de financiación exterior de la UE: revisión intermedia 2017 y arquitectura futura a partir de 2020 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0119_ES.html

¹⁴ Comisión Europea, 2017, *Joint report to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Report on the Implementation of the European Neighbourhood Policy Review*. https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2_en_act_part1_v9_3.pdf

invirtiendo en proyectos específicos y tangibles de visibilidad más accesibles para el público en general y mejorando su transparencia mediante la creación de una única base de datos pública de proyectos y acciones.

En la Resolución titulada «Después de la Primavera Árabe: el camino a seguir en la región MENA», aprobada por el Parlamento el 27 de marzo de 2019, si bien se reconocía que se habían producido notables mejoras en la región, se instaba a nuevas reformas económicas, democráticas y sociales¹⁵, haciendo ver que una coordinación insuficiente entre los Estados miembros y la UE podría socavar la capacidad para ejercer una influencia positiva en el Magreb y el Mashreq. Era esencial que la acción individual de los Estados miembros en la región estuviese coordinada, previendo una mayor participación en la PEV en línea con los objetivos de la Unión (artículos 8 y 21 del TUE), para aumentar su peso político y diplomático.

La estabilidad económica y política a largo plazo en las regiones del Magreb y el Mashreq revestía una importancia estratégica fundamental para la Unión y, por lo tanto, era fundamental adoptar un enfoque a largo plazo con dos objetivos principales: el promover reformas políticas y económicas en cada país respetando sus características específicas individuales y el fomentar la cooperación regional entre los países de la región y con la UE. Surgía la imperiosa necesidad de evaluar los avances en la vecindad a nivel regional, incluyendo análisis adecuados de los resultados y evaluaciones de impacto sobre las políticas de la Unión y de los Estados miembros.

La UE continuaba apoyando a través de esta resolución del 27 de marzo de 2019 la financiación de programas de formación académica y profesional para aumentar las competencias profesionales en los países de la región MENA y defendía el avance en la Carta de movilidad Erasmus+ para la educación y la formación profesional, acogiendo bajo su ámbito a los países del Oriente Próximo y el norte de África, gracias también a las asociaciones para la movilidad. Se pedía que la Comisión pusiera en marcha un nuevo programa Erasmus Euro-mediterráneo dotado de financiación específica en los sectores de la enseñanza primaria, secundaria y superior, pero también para la formación profesional, dado que la inversión en juventud sentaría las bases de una resiliencia a largo plazo, pudiendo la UE apoyar de este

¹⁵ Parlamento Europeo, 2019, Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de marzo de 2019, sobre el tema «Después de la Primavera Árabe: el camino a seguir en la región MENA (Oriente Próximo y África del Norte).
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0318_ES.html

modo las reformas encaminadas a modernizar los sistemas educativos en la zona. Programas como Med4Jobs de la Secretaría de la Unión para el Mediterráneo centrados en la empleabilidad de los jóvenes y las mujeres en los países mediterráneos, constituían un buen ejemplo para fomentar el desarrollo económico y social de los países de la región MENA y dar soporte a la consolidación de su proceso de transición. Sin embargo, se observó la necesidad de implementar igualmente un enfoque más integral de asistencia a la reforma educativa en los países socios, destinando más recursos y programas relevantes para la educación, garantizando el desarrollo de competencias, principalmente las digitales, con programas específicos de educación y formación profesional, empresarial, reforzando el pensamiento crítico, en aras de una educación de calidad, que capacitase adecuadamente a los jóvenes y reforzase la cohesión social, mejorando el acceso de la mujer a la educación.

La UE insistía en la necesidad de invertir más recursos en acciones dirigidas a mejorar el acceso a la educación y a lograr una visibilidad adecuada de los esfuerzos y la inversión europea en la región, gracias a una comunicación estratégica reforzada, una diplomacia pública, cultural, contactos personales, actividades de divulgación y una cooperación en asuntos educativos y académicos que fomentase los valores europeos. Para relanzar y reforzar esa asociación estratégica entre la UE y los países vecinos del sur, el 9 de febrero de 2021, la Comisión Europea y el alto representante de la UE para asuntos exteriores y política de seguridad adoptaron una comunicación conjunta en la que se proponía una nueva Agenda para el Mediterráneo¹⁶. Los retos a los que se seguía enfrentando la región, diez años después de la Primavera Árabe, continuaban requiriendo una respuesta conjunta de la UE y los socios de la vecindad meridional, especialmente ante la perspectiva de la recuperación a raíz de la crisis del COVID-19 y los problemas a los que se enfrentaba la región del sur del Mediterráneo de gobernanza, socioeconómicos, climáticos y de seguridad. La nueva Agenda para el Mediterráneo surge para ofrecer oportunidades de creación de nuevas asociaciones sobre las prioridades estratégicas de la transición ecológica y digital, guiada por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Acuerdo de París y el Pacto Verde Europeo, en una serie de áreas políticas clave: desarrollo humano, buena gobernanza y estado de derecho; refuerzo de la resiliencia, creación de prosperidad y aprovechamiento de la transición digital; paz y seguridad; migración y movilidad; transición verde: resiliencia climática, energía y medio

¹⁶ *Joint Communication to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions renewed partnership with the Southern neighbourhood, a New Agenda for the Mediterranean, 2021.*
https://eeas.europa.eu/sites/default/files/joint_communication_renewed_partnership_southern_neighbourhood.pdf

ambiente. El centro de la cooperación debía girar en torno a una juventud empoderada y participativa, para lograr las prioridades de la agenda 2030, proponiendo para ello apoyar su integración en las políticas nacionales, ayudando a los socios a mejorar la gobernanza de sus sistemas educativos y dando prioridad a abordar las causas estructurales del abandono escolar, la inadecuación de las cualificaciones, la falta de oportunidades o la fuga de cerebros, entre otros, apoyando las oportunidades de educación y formación. Para ello era necesario facilitar el acceso a los programas de la UE a los socios del Sur, así como a redes europeas relevantes, en el marco, por ejemplo, de Erasmus+ o Horizonte Europa, programas en los que el sur del Mediterráneo continuará siendo una región prioritaria.

Aunque los principios y objetivos de la PEV siguen siendo apropiados y de actualidad, los intereses estratégicos de la UE y los países de vecindad como Marruecos han evolucionado desde los procesos de revisión intermedia de 2015 y 2017. La cooperación con el Este y con el Sur se ha estrechado aún más, pero la prioridad de la cooperación exterior de la UE sigue siendo el establecer una asociación mediterránea reforzada. Para ello en el período 2021-2027, la Comisión prevé movilizar aprox. 7000 millones de euros en el marco del Instrumento de Vecindad y Desarrollo y Cooperación Internacional (NDICI)⁷.

El objetivo es que en dicho periodo en el marco de Erasmus+, los jóvenes se beneficien de nuevas oportunidades de desarrollo de capacidades en los ámbitos de la educación y la formación profesional, el deporte y la educación digital. Se pretende difundir a mayor escala los beneficios de Erasmus+ en toda la zona y aumentar el uso del programa Europa Creativa para aprovechar la creatividad de los jóvenes de la región. Sin embargo, el apoyo financiero de la UE será proporcional al compromiso de cada socio beneficiario con los valores compartidos y su aplicación para edificar un entendimiento conjunto con los socios del sur.

El apoyo a la cooperación e internacionalización en la educación superior gracias a los fondos europeos no es un fenómeno nuevo, pero su importancia se incrementó en las últimas décadas debido a la globalización y masificación de los estudios superiores. En la actualidad, las instituciones de educación superior establecen alianzas para poder competir en el mercado global de la educación superior (Chan, 2004), tanto en Europa como en Marruecos. Las tendencias de la cooperación internacional en las instituciones de educación superior están determinadas por cambios económicos, sociales y culturales, que influyen en las movi­lidades de los estudiantes, en los planes de estudio, la educación a distancia y el crecimiento del

número de alumnos, pero también por la concienciación de la sociedad en el hecho de que la cooperación internacional ayuda a fortalecer la capacidad educativa nacional y aumenta el entendimiento mutuo entre culturas (Chetro-Szivos, 2010).

Hoy en día, la cooperación internacional entre instituciones de educación superior se manifiesta más habitualmente bajo la forma de intercambios internacionales de alumnos de educación superior, profesores, investigadores, así como la celebración de conferencias, mesas redondas, simposios o el intercambio de información y datos sobre la mejora de la eficacia del proceso educativo (Kiselova et al., 2020), sin olvidar la participación en proyectos internacionales. Sin embargo, estas actividades no son las únicas y debido a los cambios constantes en la sociedad, las modalidades de intercambios internacionales y los modos de cooperación fluctúan constantemente y tienen su espejo en los planes de internacionalización de las instituciones. Debido a la globalización de los estudios, las universidades tienen que encontrar maneras comunes para proponer programas y movibilidades dirigidas a un alumnado variado en cuanto a edades, historial socio-económico, geográfico o lingüístico. Por esta razón, las universidades trabajan más hacia la colaboración y cooperación en lugar de la competición, dado que ven la influencia e impacto que su unión puede tener sobre su propia visibilidad internacional y la mejora de sus programas y el desarrollo curricular conjunto para alcanzar las necesidades de sus estudiantes. Además, gracias a la digitalización, se posibilita la creación de numerosas asociaciones y organizaciones universitarias internacionales, que, a través de su cooperación, logran crear programas homologados en varios países, lo que responde a las necesidades de los estudiantes y a las demandas empresariales en cuanto a formación académica de sus futuros empleados. Estas organizaciones universitarias internacionales pueden tomar forma de alianzas colaborativas o consorcios que se enfocan en ciertas actividades educativas, como es el caso de la nueva convocatoria europea que promueve las *European Universities*. Independientemente de la forma de cooperación internacional, una iniciativa exitosa para la internacionalización de las universidades responde a las expectativas de las partes interesadas, tanto internas como externas (Balbachevsky et al., 2020). Además, las políticas de cooperación internacional elaboradas dentro de cada institución requieren que los proyectos tengan un enfoque de gestión global y particular (Siufi García, 2013). Asimismo, para desarrollar proyectos exitosos, las universidades se tienen que basar en estadísticas sólidas y confiables para llegar a conocer las características de la educación en los sistemas de los países con los que se trabaja (Siufi García, 2013).

Los principios básicos de la cooperación internacional entre instituciones de educación superior, de acuerdo con el análisis realizado por Kiselova et al., (2020), están regulados por el Acuerdo de Cooperación entre Universidades, un memorando de entendimiento celebrado normalmente por un máximo de 3 años entre instituciones de educación superior y acuerdos bilaterales entre centros de educación superior. Siguiendo esta dirección, el mismo estudio indica que los programas Horizonte 2020 y Erasmus+ fueron concebidos por la Comisión Europea con el propósito de asegurar un nivel apropiado de cooperación a nivel regional entre universidades de la Unión Europea y otras zonas geográficas, con el fin de reducir la pobreza, aumentar la educación inclusiva o mejorar la calidad de la educación superior (Kiselova et al., 2020). De hecho, la misma iniciativa de crear el Espacio Europeo de Educación Superior implica una reforma educativa de carácter transnacional que persigue al menos dos objetivos fundamentales: establecer un sistema educativo de calidad que incluya la movilidad de profesores y estudiantes, y la creación, como consecuencia de lo anterior, de un nuevo referente europeo en el marco internacional con un incremento de la capacidad competitiva en todos los sectores sociales y económicos (Pablos Pons, 2010). En el caso de España, como tendencias de internacionalización y educación para el codesarrollo, destacan distintas acciones y actividades, como cursos específicos, programas de grado y posgrado, becas, intercambios e investigaciones en torno a la cooperación al desarrollo. Estas actividades representan iniciativas educativas y formativas que apoyan el desarrollo académico en un ámbito internacional de los estudiantes y que, al mismo tiempo, los conectan con sus países de origen (García de la Torre Gómez, González Pérez, 2011), al proporcionarles los instrumentos formativos necesarios para convertirse en ciudadanos actualizados con los cambios provocados por la globalización.

Tight (2022), en su análisis de las investigaciones realizadas sobre la internacionalización en la educación superior en todo el mundo, afirma que en África la internacionalización de la educación superior parece haber sido relativamente poco estudiada o, al menos, han aparecido relativamente pocas investigaciones al respecto en medios de comunicación en lengua inglesa. No obstante, se han publicado algunas investigaciones relevantes, a menudo desde una perspectiva panafricana.

Por su parte, Okoli (2013) apunta que numerosos organismos internacionales (UNESCO, USAID, Rockefeller, Ford y Carnegie) patrocinaron proyectos educativos en toda África y estos proyectos implicaron una interacción en varios ámbitos académicos a través de

conferencias, programas de intercambio de personal, becas, etc. Sin embargo, la globalización entendida como el flujo de tecnología, economía, conocimiento, personas, valores e ideas a través de las fronteras, trajo a su fin estas interacciones, dado que la participación de África a nivel mundial se redujo drásticamente a raíz de que los países desarrollados y los Nuevos Países Industrializados (NPI) son ahora los principales actores de la educación superior transfronteriza. Varios son los retos que Okoli destaca para el futuro del continente africano en cuanto a la educación superior: la brecha digital y las instalaciones para las TIC que no siempre están disponibles, una financiación muchas veces inadecuada, la falta de recursos humanos, luchar contra la pobreza o los planes de estudio que no están actualizados a la realidad de la sociedad actual.

En cuanto a la zona de Maghreb, en su estudio, Tahiri (2014) considera a las universidades como creadoras de conocimiento y a la industria como usuarias del mismo, siendo por ello motores esenciales del desarrollo, afirmando que el intercambio de conocimientos a nivel regional entre universidades y industrias, y a nivel internacional entre múltiples actores, puede dar lugar a procesos de innovación regional. Sin embargo, defiende que el conocimiento únicamente puede contribuir al desarrollo de un país cuando existe una base de conocimientos en dicho país, el cual es capaz de utilizar los nuevos conocimientos adquiridos a través de la investigación universitaria para interactuar con las industrias e instituciones locales y con los proveedores de conocimientos internacionales. Para impulsar la cooperación internacional y la implementación de procesos innovadores en Maghreb, se han creado, por ejemplo, cátedras universitarias de innovación en los países mediterráneos y del norte de África a partir de iniciativas conjuntas de universidades europeas y árabes (Tahiri, 2014).

Para los países del Norte de África, la internacionalización incluyó, además de atraer a estudiantes y profesores extranjeros, la adopción de medidas de mejores prácticas, de países como Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos (Kohstall, 2012). Medidas que van, como Kohstall (2013, pág 11) indica *“desde la idea de imitar los sistemas de acreditación, adoptar diplomas y sistemas de créditos comunes (el Proceso de Bolonia) y, más en general, elevar el nivel de competencia entre universidades”*.

Cabe destacar también una idea esencial en cuanto a reformas y tendencias tanto en Europa, como en el Oriente Medio y África, así como la presenta Kohstall (2013, pág 13): *“no*

sólo en Oriente Medio y el Norte de África la reforma universitaria se rige por el lenguaje de la gestión, la evaluación comparativa y la eficiencia. Las recientes reformas en Francia y otros países europeos han hecho hincapié en los rectores de las universidades como "gestores de la universidad". El Estado como garante de la calidad ha sido sustituido por organismos de acreditación (independientes). La financiación estructural se sustituye por convocatorias y fondos especiales que distribuyen el dinero en función de las demandas socioeconómicas y la condicionalidad política. Los centros de investigación se convierten en centros de excelencia, las universidades se clasifican en universidades de élite y no élite".

La cooperación internacional en el continente africano también muestra avances en cuanto a la igualdad de género y el acceso de las mujeres a la educación superior a través del desarrollo de normativas y de programas específicos, de investigaciones de mujeres activistas africanas y de organizaciones sociales africanas (González Pérez, 2015).

En el caso de Marruecos concretamente, el país tuvo problemas en alcanzar una educación pública universal debido a su explosión demográfica, la población principalmente rural y el hecho de que gran parte de los ciudadanos marroquíes viven en zonas de montaña (Akkari, 2004). En cuanto a las relaciones de Marruecos con el exterior y en concreto con España, a nivel no universitario, Zebda (2021) constataba que la cooperación educativa hispano-marroquí se centraba esencialmente en la enseñanza del árabe y de la cultura marroquí en España y en la enseñanza del español en Marruecos, gracia a la red de centros educativos españoles desplegados en el país y en los centros públicos marroquíes.

En Marruecos, en el año 2001 se organizó una reunión entre los presidentes de las universidades marroquíes, tomando como modelo la Conferencia de Presidentes de Universidades (CPU) francesas, que promovió encuentros regulares con la CPU francesa, discutiendo entre otros temas el camino de la reforma universitaria marroquí. Aunque Marruecos estaba adoptando una reforma que se dirigía hacia la internacionalización, su modelo internacional de reforma se estaba decidiendo e implementando de forma unilateral, a pesar de la aplicación del enfoque participativo. Durante mucho tiempo, Marruecos se ha basado en los instrumentos de los países avanzados, pero sin crear las condiciones necesarias, como la garantía de calidad, la mejora de la gestión financiera o la competencia entre universidades sin concederles plena autonomía universitaria. La libre transferencia de

modelos todavía no se ha visto acompañada de una mayor libertad de movimiento para las personas que tienen que hacer frente a los efectos de la internacionalización (Kohstall, 2013).

Más recientemente, la internacionalización y globalización constantes han provocado cambios cada vez más notables a nivel económico y social en los países árabes, con impacto en sus instituciones de educación superior. Por un lado, han llevado a las universidades árabes a reforzar sus actividades fuera del mercado nacional y a revisar sus estrategias para competir a nivel mundial. Por otro lado, las han inducido a incorporar cuestiones globales en sus contenidos educativos y en sus actividades de producción de conocimientos, en consonancia con las estrategias internacionales de sus países, como por ejemplo en comercio o inversiones extranjeras, etc. (Hatimi, 2018).

Marruecos aplica modelos diferentes de internacionalización, como las subvenciones fomentadas por el Banco Mundial o el sistema LMD promovido por algunos Estados miembros de la Unión Europea; además, sigue ciertos guiones, como la modificación del papel del Estado en la administración y financiación de la educación superior, la participación de actores externos en el proceso de reforma y diferentes formas de privatización (Kohstall, 2013).

Dado que más y más estudiantes tendrán formación universitaria y a medida que la tecnología avanza, la cooperación universitaria internacional será una de las claves para que las universidades sobrevivan en un mundo en el que las fronteras se diluyen cada vez más. Teniendo en cuenta este panorama, las universidades deberán asegurarse de que sus compromisos internacionales están en consonancia con sus objetivos y se apoyan en las infraestructuras adecuadas (Chan, 2004). Además, como bien indica Tight (2022), no es de esperar que las pautas actuales de internacionalización de la educación superior se mantengan estables, pero tampoco que la continua internacionalización conduzca a normas y prácticas comunes, es decir, a la occidentalización. Los países de todo el mundo tienen perspectivas distintas en cuanto al proceso de educación y, aunque las universidades tienden a homogenizar sus programas, lo mejor para la educación superior en su conjunto es acoger y fomentar la diversidad de experiencias, como mantiene Tight (2022).

En la nueva geografía del siglo XXI, marcada por el ascenso económico asiático y las indecisiones norteamericanas en la política internacional, la Unión Europea también tendrá

que replantearse sus objetivos y funcionamiento (Diamond et al., 2019). La globalización ha abierto numerosas oportunidades, pero también ha confrontado a la UE con la necesidad de hacer compatible el equilibrio entre el dinamismo económico y la dimensión social, uno de los principales pilares de las sociedades europeas, y poder atender a las demandas de los ciudadanos hacia la UE (Colona, C., 2007). Esta nueva arquitectura de la política de cooperación al desarrollo de la UE, el programa Europa Global, en vigor desde junio de 2021, representa un cambio esencial para la financiación exterior y la cooperación al desarrollo de la UE, aunando una mayor conciencia e interconexión entre las políticas de desarrollo y las realidades políticas internacionales, al estar acompañada de mecanismos de control reforzados. Surge como respuesta a la prioridad otorgada a la «Europa de los proyectos» o «Europa de los resultados»; esto es, una Europa menos abstracta, que facilite respuestas a las preocupaciones concretas de los ciudadanos y que tenga por ambición el ser una potencia en la globalización (Colona, C., 2007). La Unión Europea se ha ido consolidando como actor global, económico, político, diplomático, normativo y de seguridad y defensa a lo largo de la década, aunque continúa teniendo limitaciones estructurales, principalmente en el proceso de toma de decisiones en materia de política exterior (Aldecoa, F., 2021). Es esencial que se convierta en un actor geopolítico que pueda defender sus intereses y reaccionar a los eventos de forma coherente y eficaz, en línea con su “Estrategia global para la política exterior y de seguridad”¹⁷. Sin embargo, esta política que pretende fomentar la competitividad a través de la captación de fondos, no tiene habitualmente en cuenta las condiciones políticas, económicas y culturales de partida de los distintos países, produciéndose una descompensación en la redistribución de fondos que beneficia en mayor medida a los contextos más favorables (Morilla et al., 2009). Es esencial, en todo este abanico de políticas y de programas, dedicarle esfuerzos y tiempo a analizar, evaluar y capitalizar los resultados. Sería un error diseñar nuevas políticas sin realizar antes este proceso de evaluación, lo que podría conducir a fracasos o al no cumplimiento de las líneas prioritarias de cooperación exterior previstas por la UE. De la capacidad de la UE de acompañar las transiciones democráticas en su vecindario sur y de contribuir al progreso de sus sociedades dependerá en buena medida la credibilidad de Europa como actor global, pero también su propia seguridad y bienestar en el futuro (Amirah-Fernández, H., et Khader, B., 2020).

¹⁷ “Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte - Estrategia global para la política exterior y de seguridad de la Unión Europea”, junio 2016. https://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_es_.pdf

Se puede concluir que la cooperación educativa en el marco de la Política Europea de Vecindad con los países del sur no ha tenido el tratamiento o análisis que sí se ha producido en otros ámbitos como el de la seguridad, los movimientos migratorios o las relaciones comerciales. Esta tesis tiene la ambición de llenar ese vacío, avanzar en la investigación e identificar iniciativas de proyectos de colaboración educativos financiados por la Unión Europea en Marruecos, especialmente los de índole estructural, analizar sus resultados, e intentar exponer una serie de conclusiones que puedan servir para dar mayor visibilidad y claridad a las actuaciones geopolíticas de la Unión Europea en el ámbito de la educación y el diseño de nuevos proyectos. Es muy importante que estas preguntas estén formuladas y ese proceso de capitalización se haga junto con los actores implicados directamente en dichas acciones.

3. MARCO TEÓRICO

En esta sección del marco teórico se abordarán las fuentes sobre las cuales se sustenta la investigación y el diseño de esta tesis, ampliando la descripción del problema e integrando la teoría con la investigación y los factores que se estudian, especialmente identificando el concepto de europeización en la educación superior de Marruecos y el acercamiento al Proceso de Bolonia. Un elemento fundamental lo constituye el análisis de la Unión Europea y la cooperación internacional con terceros países: el nacimiento de los programas Tempus y Erasmus+ CBHE.

Existen numerosos estudios sobre el impacto político de la Unión Europea (UE) en los distintos Estados Miembros o incluso investigaciones en relación con los países en proceso de adhesión, pero, por el contrario, se ha constatado una importante carencia de un volumen representativo de estudios sobre cómo la UE influye en aquellos países de vecindad que no pueden ser miembros de la UE, como es el caso de los países del Mediterráneo Sur. Muchos son los instrumentos financieros que la Unión Europea ha aprobado para contribuir a los procesos de transformación de los países de vecindad, pero sin existir hasta la actualidad suficientes investigaciones en torno a cómo esa financiación tiene una repercusión en las políticas de los países vecinos, como, por ejemplo, en el ámbito de la educación. Eva-Maria Maggi (2014) aborda las relaciones entre la Unión Europea y Marruecos desde la perspectiva de la europeización centrada en el actor, como motor de cambio, realizando un análisis

empírico entorno a dos estudios de caso vinculados con el cambio institucional económico y la reforma institucional medioambiental.

Esta autora profundiza en cómo se puede medir el impacto político y define cuáles son los principales factores que pueden producir esa transformación institucional, planteando la cuestión de la relevancia del concepto de europeización. A partir de las teorías del nuevo institucionalismo, sustenta su tesis en la europeización centrada en los actores políticos y en el papel que estos desempeñan en los procesos de transformación, poniendo de relieve que son las élites marroquíes las que están al frente de los procesos, convirtiéndose en agentes clave para avanzar en el cambio institucional según sus propios intereses. Dado que concluye que el cambio es aceptado en ciertos ámbitos políticos frente a la resistencia en otras áreas y que únicamente cuando se colabora estrechamente con las élites políticas, entonces la UE sí que tiene capacidad de influir en las políticas de un país, aunque con una capacidad de influencia limitada a aquellos intereses concretos que tengan dichas élites, surge la necesidad de avanzar también en el análisis de nuevos ámbitos, como es el de la educación.

3.1. El concepto de europeización en la educación superior, el caso de Marruecos y el acercamiento al Proceso de Bolonia.

El concepto de europeización que surgió en los años 80 se ha abordado ampliamente en el marco de los estudios del proceso de integración europea y ha evolucionado con los años. Pero, ¿cómo se aplica ese proceso a los países de vecindad?, ¿cómo se lleva a cabo esa europeización a través del proceso de Bolonia, de mecanismos para incrementar la movilidad, la implementación del sistema ECTS o para cumplir con los objetivos incluidos en las convocatorias europeas de los programas de cooperación y de los proyectos de capacitación Tempus y CBHE?

En la sección anterior ya se introducía esa nueva visión de las relaciones exteriores de la Unión Europea fundamentada en el poder de atracción y acercamiento a los valores y normas europeas para incentivar, reformar y provocar modificaciones en terceros países sin llevar a cabo imposiciones, lo que se traduce en el *soft power* de la UE, que se ha convertido en el centro del discurso de su política exterior y especialmente de la Política Europea de Vecindad (Gil 2021). Este nuevo enfoque adquiere un carácter global

y pretende integrar y promover las políticas de la UE con sus diferentes vecinos bajo el paraguas de una estrategia común y coherente.

Como afirma Aurelia Dercaci (2014), la Política Europea de Vecindad se puede considerar como un importante instrumento de europeización fuera de las fronteras comunitarias de aquellos estados no miembros ya que los alienta a través de la financiación comunitaria a impulsar una serie de reformas y ciertas políticas, sin por ello poder tener una perspectiva inicial de adhesión. Es, en este contexto, donde: *“la europeización se manifiesta como una inclusión política que presupone la transferencia de la legislación y formas de gobernanza, la inclusión de mercado a través de la asistencia financiera, a la que le sigue la inclusión normativa, referida a la puesta en aplicación de normas y efectos de socialización y la inclusión identitaria”* (Dercaci 2014, pág 53).

Otros autores también defienden, en esa misma línea, que la PEV es efectivamente un caso de europeización más allá de las fronteras europeas que se sustenta en el compromiso claro de la Unión de extender los fundamentos del proyecto comunitario allende los estados miembros, donde la gobernanza exterior de la UE consistiría en exportar las normas internas a países no miembros y a otras entidades internacionales. Sin embargo, la acción normativa entorno a las relaciones exteriores de la UE continúa siendo bastante inespecífica para analizar su eficacia o la manera en que la UE implementa su gobernanza exterior, a excepción de mecanismos concretos de financiación y de condicionalidad (Schimmelfenning 2020). Bien es cierto que la geografía desempeña un papel relevante en cuanto al proceso de europeización y su repercusión: con los candidatos a la adhesión envueltos en un entorno de europeización más directo, frente a las regiones más alejadas con un proceso de europeización más indirecto, en el que los principales mecanismos de europeización están vinculados a la condicionalidad, como es el caso de Marruecos, donde la UE no puede imponer un modelo concreto en las relaciones, pero sí producir un impacto europeizante en lo que respecta a los mecanismos instrumentales. Son precisamente esos mecanismos instrumentales, la condicionalidad y la externalización, los que generan los efectos de europeización más fuertes (Schimmelfenning 2020). Entre estos mecanismos instrumentales se pueden incluir las convocatorias de financiación Tempus y CBHE de proyectos de cooperación, que se producen cuando la UE ofrece a los estados de vecindad recursos financieros y mayor colaboración a cambio de realizar una serie de transformaciones recomendadas en el ámbito de la educación superior. También en este proceso, destaca el elemento de la socialización, por la que los cambios se

producen cuando las partes intercambian o avanzan en el conocimiento mutuo y se potencian los vínculos estables entorno a políticas prioritarias de la UE, que los estados no miembros finalmente adoptan al considerarlas adecuadas. Todo ello es posible después de realizar un análisis de la relación coste-beneficio que les compensa, por ejemplo, a través de los Planes de Acción, los cuales promueven transformaciones políticas y democráticas, y a través del principio de condicionalidad en base a unas convocatorias y a los convenios de subvención firmados. Cabe mencionar que son numerosas las convocatorias europeas entorno al ámbito de la educación, en las que Marruecos puede obtener financiación de forma directa, mediante la coordinación de propuestas como la propia convocatoria CBHE, que se denomina de construcción de capacidades y tiene un objetivo muy importante de transferencia de conocimiento, o la acción Jean Monnet que a través de la puesta en marcha de módulos, cátedras y centros de excelencia se promueven los estudios sobre integración europea en países de vecindad de la UE.

Desde la década de los años 50, los estudios europeos son una realidad, pero no fue hasta finales de los 90 que los científicos se enfocaron no tanto en analizar la integración europea, sino también la relación entre los regímenes políticos regionales y domésticos (Graziano, Vink, 2013), haciendo surgir una nueva fase de europeización, consistiendo principalmente en la teoría de integración regional europea. Graziano y Vink (2013) afirman que el término de europeización se encuentra aún en una fase deontológica, dado que hay muchas definiciones de este concepto. En su artículo (Graziano y Vink, 2013, pág 37) señalan que la primera definición de la europeización data de 1994 y se refiere a *“un proceso gradual que reorienta la dirección y la forma de la política hasta el punto de que la dinámica política y económica de la CE se convierte en parte de la lógica organizativa de la política nacional”*. Después de presentar varias definiciones, los mismos autores (Graziano, Vink, 2013, pág 37) ofrecen una definición de la europeización en un sentido más amplio, afirmando que es: *“un proceso de adaptación nacional a la integración regional europea”*.

Es importante destacar que el proceso de europeización no consiste en una convergencia o armonización de las políticas europeas, sino que permite que los países sigan también sus políticas propias, manteniendo su diversidad nacional. La europeización se puede entender, por lo tanto, como un proceso tanto de construcción como de difusión de discursos, estrategias políticas, instituciones y políticas públicas (Graziano, Vink, 2013). Hasta ahora, muchos de los estudios en este ámbito se centraron en los cambios que el proceso de

europeización provocaba en las políticas internas, domésticas de los países, y no tanto en el desarrollo político de la Unión Europea (Graziano, Vink, 2013). Sí que existe una conexión evidente entre el desarrollo de los ámbitos y prácticas institucionales de la Unión Europea y la posible presión de adaptación ejercida sobre los niveles nacionales cuando estos entornos nacionales, con sus normas y prácticas propias, son diferentes (Graziano, Vink, 2013). En definitiva, los cambios que surgen a raíz del proceso de europeización son unos cambios institucionales determinados por el intento de adaptación a la supraestructura institucional europea y estos cambios afectan principalmente a las políticas domésticas (Graziano, Vink, 2013).

Si nos referimos a los países de fuera de la Unión Europea y más concretamente a los países árabes, estos participan de forma distinta en la promoción de los procesos democráticos y esto determina que la UE tenga una influencia relativa en el cambio institucional interno de dichos países en cuanto a su participación política, el respeto de los derechos humanos y el estado de derecho. Definitivamente, aunque la Unión Europea no puede por sí sola determinar los cambios institucionales nacionales, sí juega un papel decisivo a la hora de apoyar las iniciativas de reforma. El grado de liberalización política determina el ajuste entre la agenda política interna y las demandas externas de reformas (Van Hüllen, 2012). En su artículo, Van Hüllen (2012), sostiene que el impacto interno de la Unión Europea en los regímenes árabes está condicionado, antes que nada, a un cierto grado de liberalización política y confirma que (Van Hüllen, 2012, pág 118): *“un mejor ajuste con la agenda de la UE para el cambio interno no sólo reduce los costes de la cooperación con la UE. La demanda de reformas por parte de la UE también puede alinearse con una estrategia de supervivencia de los regímenes autoritarios basada en una cuidadosa liberalización, como en el caso de Marruecos, que ha optado por la inclusión política en lugar de la exclusión para garantizar su supervivencia política. A la luz de los últimos acontecimientos, esto plantea, en última instancia, la cuestión de si el "éxito" de la promoción de la democracia por parte de la UE, es decir, el apoyo al cambio interno a través de la cooperación, acaba prolongando el régimen autoritario”*.

La política de la Unión Europea en relación a sus vecinos del Magreb es una política de cooperación que tiene el propósito de promover los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, basándose en el diálogo político continuo y apoyo democrático para llegar a tener un compromiso activo de estos países. Para apoyar las reformas domésticas, la Unión Europea se basa en la creación de capacidades y en una política positiva de incentivos para

lograr tener un efecto de socialización a largo plazo (Van Hüllen, 2012). En concreto, la Unión Europea ha impulsado siempre la implementación de proyectos sujetos a acuerdos de financiación, a través de varios instrumentos, como el Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación (IEVA) o la Iniciativa Europea para la Democracia y los Derechos Humanos (IEDDH). En cuanto a Marruecos, el país ha firmado acuerdos bilaterales con la Unión Europea desde la década de los años 60 y podemos observar que participó de forma mucho más activa que sus países vecinos en el diálogo político con la Unión Europea. En el año 2005, se introdujo el Plan de Acción de la Política Europea de Vecindad (PEV), aprobado por el Consejo de Asociación UE-Marruecos en 2005, lo que refuerza el vínculo entre la cooperación UE-Marruecos y el cambio institucional interno. Posteriormente, la Unión Europea ofreció a Marruecos subvenciones por cuantías importantes como resultado de la implementación de ese Plan de Acción. En definitiva, la influencia que la Unión Europea ejerce sobre el cambio institucional interno de Marruecos depende de la voluntad del estado alauita de participar activamente en los esfuerzos de promoción de la democracia y de crear una agenda de cooperación conjunta (Van Hüllen, 2012).

En relación con ese proceso de construcción conjunta, ya Radaelli (2004, pág 3) definía el término europeización como *“proceso de construcción, difusión e institucionalización de reglas, procesos, políticas, paradigmas y estilos formales e informales, la manera de hacer las cosas y compartir creencias y normas que son primero definidas y consolidadas en el proceso político europeo y luego son incorporadas a la lógica del discurso doméstico (nacional y sub-nacional), de las estructuras políticas y de las políticas públicas”*.

La europeización es *“un proceso desde arriba hacia abajo de adaptación de los Estados Miembros a la UE con el fin de distinguirla de la integración europea como el proceso ascendente de los mismos para proyectar su influencia sobre la instancia supra-gubernamental y supranacional. Consistiendo la europeización en un conjunto de fuerzas económicas, regionales, institucionales y conceptuales que favorece un proceso de cambio que afecta a las políticas públicas nacionales, las prácticas legislativas, la política en general, así como la arquitectura institucional de los diversos sistemas político-administrativos”* (Olmeda, 2017, pág 39).

El concepto de europeización desde sus inicios ha estado intrínsecamente ligado a la actualización de las agendas legislativas. En el caso español, se pueden identificar tres

periodos fundamentales: en primer lugar, desde 1986 con la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (CEE) hasta 1993 con la firma del Tratado de Maastricht; en segundo lugar, desde 1994 hasta el año de 2000 con la ratificación del Tratado de Ámsterdam y finalmente desde 2001 con el Tratado de Niza hasta 2007 con la firma del Tratado de Lisboa. La europeización ha variado a lo largo del tiempo, no solo entre niveles de gobierno, sino también entre sectores de actividad, siendo la agricultura, el medio ambiente y la economía los ámbitos más europeizados a nivel legislativo frente a otras áreas como son el bienestar, la política social, la salud y en concreto la educación por tener la UE menos competencias en dichos sectores (Palau, 2013).

Aunque la educación ha sido uno de los ámbitos de menor europeización a nivel legislativo, el desarrollo del proceso de integración europea ha influido notablemente en el sistema de educación superior en Europa, en lo que podría denominarse “el proceso de europeización de la educación superior” (De Rudder, 2015). Aunque las competencias en educación superior dependan de cada uno de los estados miembros de la UE, los programas financiados por la UE ya forman parte de los presupuestos de las universidades, como es el caso del exitoso programa Erasmus. También en los últimos años han aumentado las redes y asociaciones de universidades en el ámbito europeo para la captación de fondos y el intercambio de conocimiento con terceros países, y entre ellos Marruecos. Las políticas europeas de educación superior no persiguen la creación de un sistema europeo único y homogéneo de educación superior, sino fortalecer la dimensión europea de los distintos sistemas e instituciones nacionales (De Rudder, 2015). Lo que se está produciendo es una europeización de los problemas y soluciones en la educación superior, aumentando las comunicaciones entre las entidades de educación superior europeas que están institucionalizando su cooperación más allá de las fronteras regionales o nacionales, incluyendo la dimensión europea e internacional en su oferta académica e impartiendo cursos en lengua inglesa para captar a nuevos estudiantes, también entre los países de vecindad.

La UE ha contribuido a promover la europeización del sector de educación superior gracias a programas específicos de financiación, como por ejemplo Erasmus + y sus acciones KA1 de movilidad, KA2 para la creación de asociaciones estratégicas, de alianzas del conocimiento, así como la construcción y transferencia de capacidades (CBHE) con terceros países o KA3 para la reforma de políticas educativas. Las instituciones de educación superior tanto europeas como marroquíes están firmando contratos directamente con la UE, para lo

cual tienen que poder demostrar el proceso de innovación que implementarán, así como que han desarrollado y llevarán a cabo sus políticas europeas de acuerdo con las prioridades indicadas por la UE para cada convocatoria europea y proyecto financiado. Por ejemplo, en las peticiones de la Carta Erasmus+ de Educación Superior, documento necesario para optar a recibir financiación en el marco del programa Erasmus+ por parte de las entidades europeas, hay un apartado específico denominado: *European Policy Statement* (Declaración de Política Europea).

En esta sección, las entidades de educación superior que opten a tener aprobada su Carta Erasmus+ tienen que indicar su estrategia de cooperación a medio y largo plazo, tanto dentro de la UE, así como con en el exterior. Deben igualmente confirmar su compromiso con el programa Erasmus+, el impacto esperado en la modernización de la entidad gracias a la financiación europea, su aportación a las prioridades de la agenda europea renovada de la educación superior, así como su contribución al Espacio Europeo de Educación y a las políticas europeas educativas.

Para favorecer la convergencia europea en materia de educación, los Estados Miembros pusieron en marcha en 1998 el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que nació con el objetivo principal de promover la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados entre todos los países miembros, estableciendo una estructura para los niveles de grado, máster y doctorado, así como el estándar de créditos ECTS, adoptado por todas las universidades del EEES, en el marco del Proceso de Bolonia. Los principales objetivos estratégicos, entorno a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, incluían incrementar el empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. La Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por 29 Estados europeos, fue la que sentó las bases para la construcción del EEES. En la actualidad, 47 países participan en el Proceso de Bolonia al haber confirmado la aplicación de los objetivos del proceso en sus sistemas de enseñanza superior. El inicio del Proceso de Bolonia se remonta al Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, en el que 29 países europeos acordaron unos principios para el reconocimiento mutuo de credenciales educativas. Estos principios se convirtieron en la estructura del Marco Europeo de Cualificaciones. El siguiente paso hacia el Proceso de Bolonia fue la Declaración de la Sorbona de 1998 que reunió a los ministros de educación de los cuatro mayores países de la Unión Europea en aquel entonces (Francia, Alemania, Italia y

el Reino Unido) con la firma de un acuerdo para rediseñar la educación superior e incluir una estructura común de titulaciones europeas (Collins, Hewer, 2013).

Desde un punto de vista legal, Garben (2010) afirma que, dado que la Declaración de Bolonia no es un Tratado, sino una mera proclamación intergubernamental, no requiere ratificación. Sin embargo, aunque los Estados participantes no tienen la obligación jurídica de implementar las acciones estipuladas por la Declaración, existe una presión política para aplicarla, especialmente por parte de los gobiernos que argumentan que es necesario cumplir con las obligaciones internacionales. Subrayamos a continuación una idea muy importante destacada por Garben (2010): la no actuación también era una opción. Los Estados miembros no estaban en absoluto obligados a someter sus sistemas educativos a algún tipo de norma uniforme, ya sea vinculante u orientativa. Habría obstáculos a la movilidad de los estudiantes y a la mano de obra en general, sin embargo, los Estados miembros podrían considerar legítimamente que se trataba de un pequeño precio a pagar por preservar la autonomía y la diversidad nacional, no sólo en cuanto a contenidos sino también en ciclos, diplomas y estructuras de créditos. Con el Proceso de Bolonia, los Estados miembros hicieron una elección al seleccionar una norma uniforme, un sistema de dos niveles por razones de legibilidad y transparencia que, por su naturaleza, sólo funcionaría realmente si se aplicara de forma coherente y uniforme en todos los países participantes.

Fundamentalmente, el Proceso de Bolonia es un proceso basado en ideas de comparabilidad, movilidad y transparencia como medio para crear un espacio educativo europeo y representa una declaración firmada por miembros de la Unión Europea y de otros países, siendo totalmente voluntario (Fejes, 2006). Después de los inicios de las movilidades europeas, dado su éxito, surgieron varios cambios en la manera de percibir estas movilidades y las agendas nacionales se fueron expandiendo hacia una internacionalización más amplia. Además, teniendo en cuenta el éxito del programa Erasmus, muchas instituciones empezaron a preguntarse qué otras universidades eran las más adecuadas para el intercambio de alumnos en el marco de este programa. Por otro lado, los estudiantes requerían el reconocimiento de sus estancias en otras instituciones por parte de la universidad de origen. Estos temas hicieron que la internacionalización se planteara desde una perspectiva más amplia, a lo cual contribuyó también otro factor externo, que fue el hecho de que, si bien al principio las movilidades estaban impulsadas en gran medida por objetivos sociales y culturales, poco a poco se vieron conectadas a imperativos económicos (Huisman et al., 2012).

El Proceso de Bolonia parte de la idea de una sociedad basada en el conocimiento, donde el acceso a la educación está al alcance de toda la población de un país, para la mejora de las oportunidades laborales y el crecimiento académico y profesional de los ciudadanos y, en consecuencia, del país. La idea de la empleabilidad va de la mano en este caso de la movilidad, dado que la movilidad ayuda a crear ciudadanos mejor equipados para afrontar el mundo laboral europeo. El Proceso de Bolonia fomenta pues el crear un espacio europeo de educación superior como medio para alcanzar la empleabilidad y la movilidad (Fejes, 2006). El foco sobre la empleabilidad está apoyado en dicho proceso por la constante actualización de los conocimientos, es decir, lo que se conoce como *lifelong learning*, aprendizaje a lo largo de la vida. Una Europa de la educación permanente capacitaría a los ciudadanos para que se movilizasen más y para que Europa fuese más democrática, inclusiva y tolerante (Fejes, 2007). Como indica López Noguero (2008, pág 123), “*desde la proclamación del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes en 1996, en el que se fomentó en el seno de la UE el concepto de aprendizaje durante toda la vida, la Educación Permanente ha cambiado radicalmente en Europa hacia una nueva realidad que se ha dado en llamar “Espacio Europeo de Aprendizaje para toda la vida”*”.

Aunque la Declaración de Bolonia (1999)¹⁸ proponía 6 líneas de actuación principales: adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables; adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales; puesta a punto de un sistema de créditos; promoción de la movilidad; promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad y promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior (Declaración de Bolonia, 1999), a lo largo de los años, los principios enumerados anteriormente fueron cambiando, llegando a ser definidos en torno a los siguientes puntos: estructura de las titulaciones en tres ciclos; marcos nacionales de cualificación; garantía de calidad; el reconocimiento de cualificaciones y créditos, y el aprendizaje previo; la movilidad de los estudiantes y del personal; así como la dimensión social del EEES (Huisman et al., 2012).

¹⁸ Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

Otro aspecto importante del Proceso Bolonia es la implementación del concepto de competencia, que podemos entender como aptitudes de las personas para actuar en un tema determinado. Montero Curiel (2010) sostiene que este concepto es bastante diferente y disperso y no hay una definición universalmente válida. Aun así, (Montero Curiel, 2010, pág 28) afirma que: “*sea cual sea la definición final de competencia, lo que sí es cierto es que el diseño curricular se basa en el desarrollo de competencias que intentan dar respuesta a las exigencias que plantea la nueva sociedad*”. Las competencias mencionadas en el proceso de Bolonia fueron también clasificadas en competencias genéricas o transversales y competencias específicas. Independientemente del tipo de competencias, su adquisición constituye el aspecto más importante en el proceso de convergencia europea: “*ya que, si bien no todos los países están igualados por el número de años o de semestres que duran sus estudios, sí están todos equiparados en la definición de las competencias asociadas a cada titulación*” (Montero Curiel, 2010, pág 30). Comparado con el sistema tradicional de aprendizaje, el sistema Bolonia pretende hacer que la universidad adquiriera un papel más relevante en la sociedad, acercándose a las demandas sociales (Montero Curiel, 2010).

Marruecos fue el primer país fuera de la Unión Europea y también el primero de África que se acogió al proceso Bolonia en el año 2000 explícitamente a través del sistema LMD (grado, máster, doctorado), incorporándolo de forma individual, aunque Agbor y Mngo (2021) indican que hubo una transferencia silenciosa hacia el sistema Bolonia desde octubre 1999, con la publicación del *Moroccan National Education Charter*. El giro hacia el sistema Bolonia se debió a varios factores internos, externos y económicos relacionados con su intento político de internacionalizar el sector universitario atrayendo estudiantes extranjeros, con la participación activa de Marruecos en proyectos europeos Tempus y Erasmus Mundus y con el hecho de que gran parte de los estudiantes marroquíes salían del país para estudiar en Francia (Agbor, Mngo, 2021). El seminario organizado en Marsella en 2004 sobre las reformas en la educación superior en el Magreb y el Proceso de Bolonia fue la puerta de entrada para una reflexión conjunta sobre las reformas de la educación superior de los países del Magreb inspiradas en el proceso Bolonia (Agbor, Mngo, 2021).

La reforma del sistema universitario en Marruecos tuvo varios objetivos que intentaron dar respuesta a los problemas institucionales y pedagógicos de las universidades marroquíes. Principalmente, estos objetivos giraron en torno a la introducción de módulos de lengua y comunicación, la integración del nuevo sistema en un sistema de formación superior

internacional para apoyar la equivalencia de los diplomas y la movilidad nacional e internacional, la diversificación de la oferta de formación, la capitalización de los conocimientos y la formación a lo largo de la vida (Charlier et al., 2009). En Marruecos, el sistema de créditos ECTS correspondiente al Proceso de Bolonia no está aún implementado. Además, tampoco se ha institucionalizado el Suplemento al Diploma, un documento que contiene información relevante sobre el tipo del título, los niveles, el contexto, el contenido y la situación de los estudios realizados, así como una breve descripción del sistema educativo de origen del estudiante (Ghouati, 2015). Gracias a la ley 01-00 que propuso una reforma del sistema LMD para realizar un acercamiento al Proceso de Bolonia, se registraron más estudiantes que acabaron el primer ciclo de estudios (Ghouati, 2015). También se hicieron esfuerzos para invertir en la formación continua, en acciones de promoción de la investigación científica, en la implementación de un sistema de comunicación y de servicios digitales (Ghouati, 2015), aunque, desde el acercamiento al Proceso de Bolonia, el enfoque se ha puesto esencialmente en la formación profesional, que no responde a las demandas de empleabilidad y de inserción socio-profesional de los jóvenes graduados (Ghouati, 2015).

La cooperación entre países vinculados por una lengua y/o una tradición similar de sistemas de enseñanza superior resulta una ventaja para informar a otros países del mundo sobre los cambios en la educación superior en Europa, como pasa, por ejemplo, en el caso de los países francófonos de África (Zgaga, 2007). Los avances franceses en la implantación de la "arquitectura LMD" facilitaron el acercamiento al "espíritu" del Proceso de Bolonia en otros países. También la organización de varios eventos internacionales que han abordado aspectos de las reformas de la educación superior en África desde 2002 facilitaron el intercambio de buenas prácticas entre universidades de diferentes regiones y el debate sobre las posibles adaptaciones de los principios generales en un contexto africano concreto, uno de estos eventos tuvo lugar en Marruecos (Zgaga (2007). Se debe mencionar la importancia también de ciertos proyectos europeos, como Tempus CREMAR, enfocados en el apoyo a la implementación del sistema de créditos ECTS en Marruecos y del Suplemento al Diploma, así como en la difusión de la información sobre este sistema en las universidades marroquíes. Estos proyectos fueron el resultado de una iniciativa de la Comisión Europea, Tempus Meda, para financiar proyectos de colaboración entre las universidades de Europa y de Magreb o el Oriente Próximo para apoyar la implementación del sistema Bolonia (Charlier et al., 2009).

Desde la constitución de las Comunidades Europeas, una prioridad europea fue el privilegiar la cooperación con Marruecos en relación con otros países árabes del Mediterráneo. Aunque en un principio, el principal motivo de esta estrategia se fundamentó en las relaciones existentes con Francia, con el tiempo el principal objetivo de la UE en la zona tornó hacia la inmigración y el fomento de la estabilidad y prosperidad en una de sus principales áreas de vecindad en el Mediterráneo. Pero no sólo la Unión Europea, sino también Marruecos ha propiciado el estrechamiento de las relaciones con la UE, con fines comerciales y también para desempeñar un rol relevante entre los países terceros de su entorno. Se ha afirmado acertadamente que *“el Mediterráneo es una de las áreas en las que se han volcado más esfuerzos desde la UE y en las que ha habido más creatividad e imaginación para repensar los marcos de cooperación. Sin embargo, también es uno de los ámbitos en el que se han acumulado más frustraciones”* (Fernandez, 2011, pág 2). La participación de España, por ejemplo, en la UE ha hecho igualmente posible el estrechamiento de relaciones con Marruecos, complejas en algunos momentos de la historia, que de otra manera podrían haberse bloqueado bilateralmente.

Es evidente, como afirma Ramiro Brotóns (2012, pág 2) que *“España tiene un especial interés en la intensificación de las relaciones entre la UE y Marruecos. La apertura del mercado marroquí a los productos, servicios y capitales procedentes de la UE generan en nuestro país unas expectativas similares a las que podían tener Alemania o Austria cuando apoyaron la ampliación al Este de la UE. Las exportaciones se han multiplicado espectacularmente en el curso de pocos años. A nadie se le escapa, además, que dentro de la UE España es el país más interesado en tener un vecino próspero y seguro en su frontera sur y el más beneficiado de que el buen clima de relaciones entre la UE y Marruecos se traduzca en acuerdos que satisfagan intereses españoles”*

Aunque ya han transcurrido más de 20 años de la Declaración de Bolonia y se puede afirmar que el Espacio Europeo de Educación Superior es una realidad y que sus objetivos básicos de homogeneidad estructural, legibilidad de la oferta y fomento de la movilidad internacional se han cumplido en gran medida es un proceso en el que aún queda mucho camino por recorrer incluso en países como España. En los estados árabes y en general en la región de África, los avances hacia la implementación del sistema Bolonia son lentos, pero se van registrando ciertos progresos. Además, en 2005, se creó la *Arab Society for Quality Assurance in Education (ASQAE)*, que subrayaba el hecho de que los países de esta zona no

quieren solamente seguir unos criterios de calidad impuestos desde el exterior, sino que también quieren desarrollar aquellos que se correspondan lo más posible con su historia y su realidad actual (Charlier et al., 2009). De estos países, Marruecos fue, como se ha mencionado previamente, el que más abierto se mostró a la hora de adoptar el sistema Bolonia. Esto se debió a una convergencia fortuita entre la agenda nacional del país y la del Proceso de Bolonia. Dentro del país, se deseaba una reforma desde hacía más de treinta años y para lograr acoplar a las universidades a un gran proyecto de desarrollo, Marruecos eligió ajustar su educación superior a los estándares internacionales. La transición al sistema de educación 3-5-8 ya está casi completa, aunque los programas de bachillerato+2 sigan disponibles. Aun así, los efectos positivos de la transición de Marruecos a la LMD superan los efectos negativos, dada la implicación de los actores locales en las orientaciones generales de la arquitectura LMD, que las han adaptado a su contexto local (Charlier et al., 2009).

En relación con el concepto de europeización y Marruecos existen algunos estudios y monografías, aunque no relacionados con la educación o el proceso de Bolonia sino con los procesos de europeización en el ámbito de los sistemas jurídicos de países terceros mediterráneos, y entre ellos Marruecos. Las investigaciones consultadas (Ortiz Hernández, 2016) profundizan en las relaciones euro-mediterráneas enfocándose en la "europeización" de los sistemas jurídicos, y en sectores prioritarios como la migración, el Estado de Derecho, la reforma de la Justicia o la energía. Sin embargo, no se han encontrado estudios en relación con la europeización en el ámbito del sistema educativo marroquí, gracias a la financiación europea, o la influencia de los principios o valores europeos en la legislación educativa de Marruecos, por ejemplo, a través del Proceso de Bolonia, que Marruecos está implantando y en el cual participa como observador.

La globalización ha aumentado la presión sobre los países de vecindad como Marruecos, exigiendo una excelencia para cumplir los requisitos de las normas internacionales en muchos campos, y entre ellos, el de la educación y el conocimiento. Es por ello que Marruecos ha elegido adherirse al Proceso de Bolonia e implementar como referencia de su sistema de enseñanza superior los criterios europeos e internacionales. A través de diversos proyectos y reformas educativas, Marruecos se ha embarcado en evaluaciones internas y externas para asegurar la calidad y la acreditación de su sistema educativo. El proceso de europeización y de globalización ha sido una incitación positiva para examinar con

detenimiento su sistema educativo, prestando atención a las cuestiones de calidad y promoviendo una cultura de evaluación y autoevaluación (Sultana, 2012).

La noción de europeización ha estado también muy vinculada a la existencia de mecanismos de medición del cumplimiento de los preceptos europeos. Si tenemos en cuenta las herramientas existentes para analizar hasta qué punto una administración pública está alineada con los principios del espacio europeo de la administración y sus prácticas administrativas son compatibles con los principios de la UE cabría destacar como modelo SIGMA. Surgido en 1992, SIGMA ha sido un elemento de ayuda para la reforma de la administración pública, especialmente en un primer momento para países como Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, Polonia y República Checa, y posteriormente para los países candidatos a la adhesión a la UE y aquellos de vecindad. Las evaluaciones de SIGMA incluían como elementos clave aspectos tales como la coordinación de políticas y la cooperación institucional, los sistemas de integridad pública, la auditoría externa, los procesos de control y gestión, la gestión del gasto público, el servicio de funcionarios del estado o la transparencia presupuestaria.

En el caso de la gestión de proyectos internacionales, el resultado de la europeización es vertical y se produce por absorción, dado que las normas en el ámbito de las políticas de la UE de cultura, educación y juventud se adoptan por parte de las entidades sin ningún tipo de tensión relevante. Sin embargo, las tareas y funciones del personal sí se ven modificadas, se podría decir que modernizadas, como consecuencia de dicho proceso de europeización, incluso en las entidades de Marruecos.

Se puede considerar por lo tanto que la europeización de la educación sería el resultado de una forma polifacética de gobernanza con una finalidad pedagógica, ya que, a través de los procesos se construye una política europeizada de la educación (Novoa, 2002). Sin embargo, esta noción podría dar lugar a suspicacias por una supuesta pérdida de identidad nacional y la homogeneización de los sistemas educativos, por lo que es necesario incidir en los aspectos de construcción conjunta.

Las acciones de la Unión Europea en el ámbito educativo son actualmente crecientes (Novoa, 2010), a través de programas, proyectos y actividades que fomentan la creación de

un espacio europeo de educación, que incluye en tanto que política conjunta europea la atracción de talento extranjero hacia las instituciones educativas de los estados miembros, así como la expansión del modelo europeo a los países de vecindad. Es por ello oportuno un enfoque más amplio de la investigación sobre la europeización, en tanto que proceso de adaptación desencadenado por la integración regional europea, especialmente en el ámbito de la educación, y en concreto, en relación con el grado de europeización, entendido como proceso de construcción y modernización conjunto, alcanzado en el sistema superior marroquí gracias a la financiación europea y a través de los proyectos estructurales.

3.2 Unión Europea y cooperación educativa internacional con terceros países: el nacimiento de los programas TEMPUS y ERASMUS+ CBHE

La Unión Europea ha apoyado el sector de la educación en Marruecos durante los últimos 15 años, con una contribución de más de 250 millones de euros. Entre los principales programas de cooperación en el marco de la educación superior entre la UE y Marruecos, el más importante ha sido TEMPUS. En 2017, la Delegación de la Unión Europea en Marruecos informaba, junto con la publicación de la lista de proyectos europeos para Marruecos, que en el marco del instrumento europeo de vecindad y de partenariado de apoyo de la UE, que abarcaba el período 2014-2017, se establecía un presupuesto indicativo de entre 728 y 890 millones de euros para Marruecos¹⁹, lo que suponía un aumento del 15% en relación con el periodo anterior 2011-2013²⁰. Esta financiación se proporcionaba gracias al resultado de los progresos realizados en los países en vías hacia una democracia fuerte y sostenible. En concreto, para el sector de la educación y como parte del apoyo a su reforma y para el período 2014-2019, se planificó un apoyo presupuestario de 91,9 millones de euros. El objetivo era promover una educación de calidad para todos y hacer efectivo el principio de la igualdad de oportunidades, así como contribuir a la solución de los principales problemas de la educación básica en Marruecos.

A principios de 2020, la Comisión Europea aprobó nuevos programas de cooperación, con un presupuesto total de 389 millones de euros para Marruecos, con el objetivo de

¹⁹ https://eeas.europa.eu/delegations/morocco/20315/liste-de-projets-de-lunion-europeenne-au-maroc_is

²⁰ Jeune Afrique: <https://www.jeuneafrique.com/7979/economie/l-ue-va-mobiliser-890-millions-d-euros-pour-le-maroc-entre-2014-et-2017/#:~:text=%C3%89conomie-.L'UE%20va%20mobiliser%20890%20millions%20d'euros%20pour%20le.Maroc%20entre%202014%20et%202017&text=L'enveloppe%20financi%C3%A8re%20pr%C3%A9vue%20par.par%20rapport%20aux%20ann%C3%A9es%20pr%C3%A9c%C3%A9dentes.>

contribuir a las reformas de desarrollo inclusivo y a las asociaciones euro-marroquíes para la prosperidad, como continuación del Acuerdo de Asociación UE-Marruecos, que se estaba implementando desde el año 2000²¹. Sin embargo, en cuanto a la colaboración histórica en el ámbito de la educación superior, entre la Unión Europea y Marruecos y el programa Tempus, es necesario remontarse a los acontecimientos de 1989 y 1990 en Europa Central y Oriental que tuvieron un impacto considerable en la Comunidad Europea al enfrentarse los estados miembros a retos políticos y económicos sin precedentes en su filosofía y procedimientos de relaciones exteriores, surgiendo la necesidad de responder a dichos retos con una respuesta eficaz de ayuda y de concesión de los medios necesarios a los países afectados para desenvolver su propio desarrollo. Los países socios identificaron la formación y la enseñanza superior como prioritarios para la cooperación, proponiendo la Comisión en enero de 1990 al Consejo y el Parlamento europeo la creación de un nuevo programa que pudiera satisfacer las necesidades de educación superior de una serie de países a través del instrumento Phare. Así fue como el programa Tempus fue adoptado por el Consejo el 7 de mayo de 1990 para una fase piloto inicial de 3 años, que se prorrogó hasta junio de 1994. La Oficina Tempus de la CE se estableció en Bruselas en 1990 para gestionar y dar apoyo a la primera convocatoria de propuestas de proyectos Tempus.

El Plan TEMPUS fue uno de los primeros planes de ayuda exterior que se desarrollaron y aplicaron en Europa Central y Oriental en el marco del programa PHARE de la Comunidad Europea de apoyo al proceso de reestructuración política y económica de los países de la región. En 1990 se dispuso de un presupuesto de 25 millones de ecus para acciones con Polonia, Hungría, Checoslovaquia y la antigua Alemania del Este. El presupuesto se aumentó a 70 millones de ecus en 1991 además de incluir a Bulgaria, Rumanía y la antigua Yugoslavia, mientras que en 1992 un total de 100 millones de ecus se destinaron al programa que se amplió a Albania y los países bálticos.

El análisis de los informes finales de las actividades Tempus desempeñadas entre 1990 y 1992 ponían de relieve según Lesley Wilson (1993) las siguientes dificultades en la implementación del programa: la resistencia al cambio en el sistema para la implantación de nuevos estudios e instituciones; dificultades para priorizar temas a nivel institucional y la asignación de recursos, con un debilitamiento del liderazgo universitario, la falta de

²¹ <https://www.marruecosnegocios.com/la-ue-intensifica-su-apoyo-a-marruecos-con-nuevos-programas-con-una-dotacion-de-389-millones-de-euros/>

experiencia en la gestión de proyectos individuales, situaciones políticas que cambiaban rápidamente afectando al reconocimiento de nuevos cursos o a la financiación de las instituciones, importantes limitaciones en el apoyo financiero básico disponible para los centros de educación superior, problemas técnicos vinculados a normativas sobre la adquisición de equipamiento, o una red deficiente de comunicaciones, así como problemas de visado que impedían la libre circulación de personas. Por el contrario, los factores que contribuían al éxito de los proyectos TEMPUS (Wilson 1993) incluían: una participación de todos los socios y un fuerte compromiso personal acompañado de una gestión institucional, unos objetivos de proyecto comprensibles para todos, gracias a un programa de trabajo claro y estructurado, con recursos financieros adecuados para realizar dichos objetivos, junto con planes de estudio integrados en la estrategia de desarrollo institucional y una selección adecuada del personal participante, así como la adaptación de los materiales occidentales para satisfacer las necesidades de los países destinatarios.

Desde el inicio, los Proyectos Europeos Comunes (PEC) se establecieron como iniciativas de colaboración universitaria entre diferentes países y en el marco de los programas TEMPUS²², con el fin de elaborar nuevos planes de estudio o materiales didácticos, mejorar la infraestructura y la dotación de equipamiento o contribuir a una gestión universitaria innovadora, en los países socios por un período de hasta tres años, así como la puesta en marcha de programas intensivos y la cooperación con la industria. El programa nació con el objetivo de abordar cuestiones fundamentales de la reforma del sistema educativo, así como de contribuir a las actividades de movilidad de los estudiantes y el personal mediante las Becas Individuales de Movilidad y poder destinar recursos financieros para la compra de equipamiento para las universidades.

Surgieron en ese momento las Oficinas Nacionales TEMPUS en los países socios para supervisar las acciones que se estaban llevando a cabo. En 1993, se aprobó la segunda fase del proyecto, TEMPUS II, para el periodo 1994-1998, con una ampliación de los países socios a las repúblicas de la antigua Unión Soviética (programa Tacis) y la introducción de prioridades nacionales, elaboradas conjuntamente con las autoridades nacionales, para los países Phare (Europa central y oriental), así como abarcando un contexto más amplio de reforma económica y social para ayudar a resolver la escasez de mano de obra y competencias

²² Informe de la Comisión Europea de fecha 31 de octubre de 1996. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0531&from=FRF>

específicas. TEMPUS II tuvo lugar en el contexto de las importantes transiciones de los países de Europa Central y Oriental, que estaban pasando "*a la democracia y a las economías de mercado y sus preparativos para la adhesión a la Unión Europea*" (McCabe et al. 2011, pág 10).

El establecimiento de prioridades para la ejecución de los proyectos TEMPUS ha sido el resultado de procedimientos de consulta entre la Comisión y las autoridades de cada país socio y se ha utilizado como elemento de selección. Una de las innovaciones iniciadas por Tempus II requería precisamente que fuesen las autoridades nacionales de los países asociados las que definieran inicialmente las áreas prioritarias para la reforma de sus sistemas nacionales de enseñanza superior. En el curso académico 1992/93 existían un total de 504 Proyectos Europeos Conjuntos en funcionamiento en 11 países. De acuerdo con Van der Sleen (2003)²³ los objetivos de Tempus II iban más allá de promover la movilidad y la innovación ascendente del desarrollo de los planes de estudios y de la gestión universitaria que caracterizaban a Tempus I, siendo especialmente importantes para sensibilizar a los responsables políticos y a los académicos sobre la necesidad de realizar reformas legislativas y reglamentarias.

El 29 de abril de 1999, el Consejo aprobó la tercera fase del programa de cooperación transeuropea, TEMPUS III, para el período 2000-2006²⁴ en tanto que programa de modernización. La UE había decidido en este nuevo periodo abrir el programa TEMPUS no sólo a los países de Europa central y oriental, los nuevos Estados independientes de la antigua Unión Soviética y Mongolia (programas Phare y Tacis), sino también a los países de los Balcanes occidentales (programa CARDS) y a los países de la asociación euro-mediterránea (programa MEDA), entre ellos Marruecos, introduciendo el concepto de cooperación entre diferentes países en la misma región.

Los nuevos objetivos específicos de Tempus III se estructuraron entorno al desarrollo y la reorganización de los planes de estudio, la reforma de las estructuras e instituciones de educación superior y su gestión, el desarrollo de la formación especializada, con vínculos más estrechos con la industria y la contribución de la educación superior a los valores cívicos y a la consolidación de la democracia. Así nacieron los Proyectos Educativos Conjuntos de 3 años

²³ Van der Sleen, M. (2003), *Mid-term Evaluation Report of the Third Phase of the Tempus Programme (2000-2006)*, Ecorys-Nei, Rotterdam, the Netherlands.

²⁴ Decisión del Consejo, 2019 por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus III) (2000-2006) http://publications.europa.eu/resource/ellar/2d00e585-c6c5-4071-9bd0-3dae86bdb8f.0009.01/DOC_1

de duración que debían incluir al menos una universidad en cada país objetivo, una universidad en un país de la UE y una institución socia (universidad, empresa o institución) en otro país de la UE.

En la comunicación de la Comisión²⁵, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 18 de octubre de 2005, en relación con el informe anual Tempus 2004, se señalaba que el diálogo y la concertación con las autoridades responsables en materia de enseñanza superior de los países socios había permitido el refuerzo de las prioridades nacionales, lo que debería contribuir a maximizar los efectos del programa en el desarrollo de la enseñanza superior en esos países. Tempus había apoyado los esfuerzos realizados por los países socios para inscribir las cuestiones relativas al proceso de Bolonia entre las reformas prioritarias. La Comisión concluía que el apoyo creciente a la movilidad individual de profesionales de la enseñanza superior y la introducción de actividades estructurales y complementarias, junto con el diálogo y las prioridades nacionales, contribuyeron a confirmar el programa Tempus como instrumento fundamental.

TEMPUS IV continuó en una nueva fase de 2007 a 2013 para apoyar la modernización de la educación superior en los 28 países asociados de los Balcanes occidentales, Europa oriental, Asia central, África del Norte y Oriente Medio. Para este nuevo período, Ján Figel, Comisario Europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud, declaró: *«Tempus seguirá promoviendo la modernización de la educación superior en los países socios, mejorando su calidad y pertinencia y reforzando las estructuras de las instituciones de educación superior de los países socios para ayudarles a abrirse a la sociedad y al mundo»* y Benita Ferrero-Waldner, Comisaria Europea de Relaciones Exteriores y Política de Vecindad, añadió: *« un sistema de educación superior moderno y eficaz es esencial para el éxito del desarrollo de un país. Por ello, la educación sigue siendo una gran prioridad en nuestros programas de asistencia a terceros países, en particular en los países vecinos. Y en mi opinión, es importante a este respecto garantizar el acceso de las mujeres a la educación superior y a la formación profesional.»*²⁶ Tempus IV hizo hincapié en la cooperación regional y transnacional y el refuerzo de los vínculos entre la enseñanza superior y la sociedad, así como la dimensión de red del programa (Papadimitriou, 2013):

²⁵ Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Informe anual Tempus 2004 /COM/2005/0515. http://publications.europa.eu/resource/cellar/b1c4bf00-c41f-45be-b60e-488daee8cc8e.0005.02/DOC_1

²⁶ https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_08_728

TEMPUS IV se pudo financiar gracias a los instrumentos de la UE: Instrumento de Ayuda de Preadhesión, Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación para los países del Sur y del Este y el Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo. Esta nueva edición tenía como objetivo específico promover la convergencia voluntaria con el desarrollo de la UE en el ámbito de la educación superior, a raíz de la estrategia Europa 2020, el marco estratégico para la cooperación de la UE en materia de educación y formación (ET2020) y el proceso de Bolonia.

Los objetivos del programa TEMPUS se centraron en promover la reforma y la modernización de la educación superior; mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior; fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para: 1) superar la fragmentación de la educación superior, entre los países y sus propias instituciones, 2) fortalecer la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y 3) mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios; promover el desarrollo recíproco de los recursos humanos; fortalecer la red de instituciones de educación superior y de institutos de investigación de todos los países socios y de los Estados miembros de la UE y por último, fortalecer la comprensión mutua entre los pueblos y las culturas de la UE y los países socios.

El programa TEMPUS IV se estructuró en torno a los siguientes temas de cooperación²⁷: 1) reforma del plan de estudios, incluyendo la modernización de los planes de estudio, en las disciplinas universitarias identificadas como prioritarias por los países socios, utilizando el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), el sistema de tres ciclos y el reconocimiento de las titulaciones; 2) reforma de la gestión, en relación con la gestión de universidades y servicios para estudiantes; la introducción de la garantía de calidad; la autonomía y responsabilidad institucional y financiera; el acceso igual y transparente a la educación superior; el desarrollo de las relaciones internacionales; 3) la educación superior y la sociedad, incluyendo la formación de profesores; el desarrollo de asociaciones con empresas; el triángulo de conocimiento educación-investigación-innovación (este, a su vez, contempla los siguientes subtemas: cursos de capacitación para los servicios públicos - ministerios, autoridades regionales/locales; desarrollo de la educación y de la

²⁷ Referencia: *call for application guidelines* de la Comisión Europea: https://erasmusplus.rs/wp-content/uploads/2017/01/5th_call_application_guidelines_en.pdf

formación permanente en la sociedad en general; y marcos de cualificación). A su vez, se contemplaba la aprobación de proyectos conjuntos o proyectos de medidas estructurales (SM) que apoyasen la modernización y reforma de los sistemas de educación superior en los países socios, así como la introducción de un marco jurídico a nivel nacional, para garantizar su convergencia con la Unión Europea. Dentro de los proyectos SM se podían presentar propuestas bajo el subprograma SMGR (*Structural Measures-Governance Reform*) enfocadas en las reformas de la gobernanza, o dentro del subprograma SMHES (*Structural Measures-Higher Education and Society*) para acciones en el ámbito de la educación superior y la sociedad.

Tras la conclusión de los programas Alfa, Edulink y Tempus en el ámbito de la cooperación de la Unión Europea con terceros países y con el nacimiento del programa Erasmus+, para el período 2014-2020, una nueva acción denominada Desarrollo de Capacidades en el ámbito de la Educación Superior fue puesta en marcha por parte de la Comisión Europea. Los proyectos de desarrollo de capacidades en el ámbito de educación superior (CBHE) surgieron para contribuir a la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la educación superior en los países socios. Otro objetivo importante era el de alentar la cooperación entre la UE y terceros países, así como ayudarles a hacer frente a los retos relacionados con la gestión y la administración de sus instituciones de educación superior.

El desarrollo de capacidades es un concepto que no es fácil de definir, abstracto y multidimensional. En la literatura científica sobre instrumentos de políticas, existen varias clasificaciones en torno al desarrollo de capacidades, sin existir acuerdo sobre una delimitación concreta. Según Susana Sastre e Ignacio de los Ríos (2012, pág 966): “*la capacidad se define por la existencia de recursos, redes, habilidades de liderazgo y procesos grupales y el desarrollo de la capacidad es un concepto cíclico relacionado con el desarrollo del capital humano, organizativo, institucional y social. Debido a las dificultades para delimitar claramente los conceptos, y a la influencia del contexto externo, su operacionalización y medición en el tiempo también es difícil y faltan más experiencias de campo y métodos de triangulación, especialmente en el ámbito de los proyectos de desarrollo*”. En las últimas décadas, los proyectos de desarrollo pasaron de centrarse en el apoyo financiero y suministro de infraestructuras a un enfoque más focalizado en la educación, la formación y el desarrollo de capacidades, por su influencia en los destinatarios

finales de las subvenciones, la sostenibilidad de los proyectos y, por lo tanto, en el crecimiento económico y el desarrollo social.

Los proyectos de desarrollo de capacidades (CBHE), de acuerdo con la guía Erasmus+²⁸, eran proyectos de cooperación transnacional basados en asociaciones multilaterales, principalmente entre instituciones de educación superior (IES) de los países del programa y de los países asociados admisibles. También podían involucrar a socios no académicos para fortalecer los vínculos con la sociedad y las empresas y reforzar el impacto sistémico de los proyectos. A través de la cooperación estructurada, el intercambio de experiencias y buenas prácticas y la movilidad individual, los proyectos de desarrollo de capacidades tenían como objetivo: apoyar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en los países asociados admisibles; acompañar a los países asociados admisibles para que aborden los retos a los que se enfrentan sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de calidad, pertinencia, equidad de acceso, planificación, impartición, gestión y gobernanza; contribuir a la cooperación entre la UE y los países asociados admisibles (y entre los países asociados admisibles); promover la convergencia voluntaria con los avances de la UE en materia de educación superior; fomentar los contactos entre personas, la conciencia y el entendimiento intercultural.

Estos objetivos se persiguen en los países asociados elegibles, a través de acciones que mejoren la calidad de la educación superior y aumenten su relevancia para el mercado laboral y la sociedad; incrementen el nivel de competencias y aptitudes en las IES mediante el desarrollo de programas educativos nuevos e innovadores; aumenten las capacidades de gestión, gobernanza e innovación, así como la internacionalización de las IES; incrementen las capacidades de las autoridades nacionales para modernizar sus sistemas de enseñanza superior, apoyando la definición, la aplicación y el seguimiento de las políticas de reforma; fomenten la integración regional y la cooperación entre las distintas regiones del mundo mediante iniciativas conjuntas, compartiendo la cooperación científica y la transferencia de conocimientos, etc.); mejoren las instalaciones necesarias para la aplicación de prácticas innovadoras (por ejemplo, para nuevos planes de estudio y métodos de enseñanza, para el

²⁸ *Erasmus+ Guide 2010/2015*. http://wayback.archive-it.org/12090/20170410214008mp/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

desarrollo de nuevos servicios, etc.); apoyen la organización de cursos de formación para el personal docente, técnicos, administradores y gestores de la universidad.

Se espera que los proyectos de reforma de los planes de estudio, en particular, incluyan la formación del personal docente y aborden cuestiones conexas, como la garantía de calidad y la empleabilidad de los titulados a través de los vínculos con el mercado laboral. Los programas de estudio deben estar oficialmente acreditados antes de que finalice la vida del proyecto. La impartición de cursos nuevos o actualizados debe comenzar durante el tiempo de vida del proyecto con un número adecuado de estudiantes y profesores reciclados y tiene que tener lugar durante al menos un tercio de la duración del proyecto.

La formación durante los proyectos de reforma curricular también puede dirigirse al personal administrativo, como el personal de la biblioteca, el personal de laboratorio y el personal informático.

Los proyectos estructurales pueden llevar a cabo una amplia gama de actividades, como por ejemplo: refuerzo de la internacionalización de los sistemas de enseñanza superior; introducción de reformas tipo Bolonia (sistema de ciclo de tres niveles, garantía de calidad, evaluación, etc.); aplicación de instrumentos de transparencia, como sistemas de créditos, procedimientos de acreditación, directrices para el reconocimiento del aprendizaje previo y no formal, etc.; establecimiento de marcos nacionales de cualificación; desarrollo y aplicación de sistemas/directrices de garantía de calidad internos y externos; desarrollo y aplicación de nuevos enfoques e instrumentos para la elaboración de políticas y el seguimiento, incluida la creación de organismos, organizaciones o asociaciones representativas; así como el fortalecimiento de la integración de la educación, la investigación y la innovación.

En las dos categorías de proyectos descritas anteriormente, puede concederse un capítulo de movilidad especial.

La finalidad que persiguen estos proyectos CBHE se puede resumir en mejorar la calidad de la educación superior, crear programas educativos nuevos e innovadores, modernizar los sistemas de enseñanza superior mediante políticas de reforma, así como fomentar la colaboración entre las distintas regiones del mundo.

La acción CBHE ofrece a los participantes la oportunidad de presentar dos tipos de proyectos nacionales o multinacionales, que abarcaban varias regiones. Además, las propuestas se dividen en:

- Proyectos conjuntos, para mejorar los planes de estudio, la gestión y las relaciones entre los sistemas de educación superior.
- Proyectos estructurales (PE), en los que se centra esta tesis doctoral, dirigidos a las reformas de los sistemas de educación superior, la modernización de las políticas, la gestión y el fortalecimiento de la relación entre los sistemas de educación superior y el entorno económico y social.

Los proyectos de desarrollo de capacidades son diferentes a otro tipo de proyectos porque se centran en la apropiación y la capacidad de las personas, las instituciones y las partes interesadas para provocar un cambio en el desarrollo (Datta et al., 2012), y cuyo éxito está vinculado a una serie de condiciones estructurales, institucionales y de gestión del proyecto, entre las que se incluyen el liderazgo la supervisión o una adecuada coordinación de todas las partes involucradas en la ejecución de la acción.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Introducción al método de investigación

La metodología seleccionada para llevar a cabo este trabajo de tesis se sustenta en:

- profundizar en las investigaciones existentes que son relevantes en relación con la financiación de la Unión Europea en el ámbito de la educación superior en Marruecos;
- preparar el censo de proyectos estructurales educativos aprobados por la Unión Europea en Marruecos desde el año 2008 hasta 2017, en el marco de las convocatorias europeas Tempus y Erasmus+ CBHE y proceder a su clasificación en áreas prioritarias;
- reunir documentación de diferentes fuentes y analizar la información disponible, en la página web de cada proyecto y en la plataforma Erasmus+, sobre los resultados, los efectos y el impacto de cada proyecto (si está disponible), así como evaluar su visibilidad y sostenibilidad;
- identificar a los socios marroquíes y a los miembros del Ministerio que participaron más activamente en este tipo de proyectos, para realizar entrevistas presenciales con ellos;

- elaborar encuestas dirigidas a los miembros de proyectos estructurales en Marruecos.
- realizar evaluaciones abiertas y participativas, entrevistando a los principales coordinadores de proyectos, y a los directores de los departamentos del Ministerio de Educación Superior de Marruecos involucrados en esas acciones.

Se han seguido también las técnicas de la observación participativa a través de la experiencia adquirida por la autora de esta tesis después de más de 25 años trabajando en el ámbito de la educación superior en la captación de fondos europeos y en la implementación de más de 120 proyectos de cooperación internacional, unido a su trabajo como experta externa en el Ministerio de Educación Superior de Marruecos dentro de un proyecto de hermanamiento de la Unión Europea y el Ministerio de Asuntos Exteriores español.

4.2.El punto de partida

En un principio, la metodología de trabajo consiste en reunir información de diversas fuentes, comenzando por la realización de un censo de los proyectos financiados por la Unión Europea desde 2008 en Marruecos en el ámbito de la educación superior, para poder a continuación identificar y entrevistar a los coordinadores de dichos proyectos, verificar los productos elaborados, así como conocer de primera mano la opinión de los directores de los departamentos del Ministerio involucrados en los proyectos estructurales, en los cuales es necesario, de acuerdo con las características de las convocatorias, la presencia del Ministerio como socio fundamental. Además de determinar la pertinencia y el cumplimiento de los objetivos, la eficacia de la ejecución de las actividades y el alcance de los resultados previstos, el propósito de esta investigación tiene como finalidad analizar de forma comparativa la evolución de los proyectos y su posible contribución a la reforma de la educación superior en Marruecos. Igualmente, esta investigación puede proporcionar información útil a las autoridades del Ministerio y de la UE, con el propósito de incorporar los resultados obtenidos en el futuro proceso de toma de decisiones y en futuras acciones de construcción de capacidades.

El proceso de evaluación y recopilación de datos se diseña con las siguientes características:

- evaluación abierta: es decir, accesible y comprensible;

- evaluación participativa: dado que los agentes involucrados en los proyectos participan en las entrevistas para aportar observaciones sobre su desarrollo y en los distintos ámbitos temáticos de interés.

La evaluación sigue las siguientes fases:

- comunicación de los motivos de la evaluación a las personas seleccionadas y entrevistadas.
- Elaboración de los términos de referencia.
- Definición de objetivos y criterios de evaluación.
- Organización del proceso de evaluación y los plazos para llevar a cabo esta actividad.
- Definición de los métodos de recogida y análisis de la información.
- Comunicación y validación de los términos de referencia.
- Recopilación y análisis de la información, mediante la corroboración de los datos y opiniones recogidas.
- Elaboración de las conclusiones incluyendo propuestas de mejora para permitir la capitalización de los resultados.

4.3. Las fases del proceso de investigación

La autora de esta tesis, experta especializada en proyectos de cooperación en el ámbito de la educación superior desde el año 2000, llevó a cabo varias misiones presenciales de investigación, realización de entrevistas y recopilación de documentación en el Ministerio de Educación Superior de Marruecos (*Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*) de acuerdo con el siguiente cronograma: primera misión: 23-30 mayo 2018; segunda misión: 5-14 octubre 2018; tercera misión: 31 octubre-9 noviembre 2018; cuarta misión: 30 noviembre-8 diciembre 2018; quinta misión: 25 enero-3 febrero 2019; sexta misión: 8-16 febrero 2019; séptima misión: 10-15 marzo 2019; octava misión: 25-29 marzo 2019; novena misión: 17-24 abril 2019; décima misión: 10-18 mayo 2019; undécima misión: 3-9 octubre 2019; duodécima misión: 31 octubre-7 noviembre 2019; treceava misión: 29 noviembre-6 diciembre 2019; catorceava misión: 24-31 enero 2020; quinceava misión: 8-14 febrero 2020; y dieciseisava

misión: 22-25 febrero 2020. Las misiones que tienen lugar en el Ministerio de Educación Nacional, Formación Profesional, Educación Superior e Investigación Científica, son posibles gracias a la labor de coordinación del jefe de la División de Seguimiento de la Formación Continua y a la colaboración del personal del Ministerio que ha formado parte de los proyectos financiados por la UE.

En la programación también se incluye la organización de visitas in situ a universidades con una participación activa en los proyectos estructurales TEMPUS y Erasmus+ CBHE como: la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tetuán, la Universidad Mohammed V de Rabat, la Universidad Ibn Tofail Kenitra, la Universidad Internacional de Rabat y con los responsables de la Oficina Nacional Erasmus+ Marruecos y de la Agencia de Calidad de Marruecos. El grupo destinatario del proceso de investigación está conformado por la Secretaría de Estado de Educación Superior de Marruecos, la Oficina Nacional Erasmus+ de Marruecos, el personal de las universidades marroquíes participantes en los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE, así como el personal de la Delegación de la Unión Europea al frente de los programas de hermanamiento y los programas de cooperación educativos.

Tras una primera reunión en el Ministerio de Educación con el Jefe de la División de Seguimiento de la Formación Continua, se valora la importancia de clasificar cada proyecto estructural por temas, tales como: calidad, aprendizaje en línea, gestión, ECTS, profesionalización de la oferta de formación, modernización, mejora de la empleabilidad y el emprendimiento, inclusión e igualdad de oportunidades o internacionalización, así como centrar la investigación en los aspectos de ejecución de las actividades y no en cuestiones presupuestarias, es decir, en la capitalización de los logros de los proyectos exitosos y su grado de aproximación al Espacio Europeo y al Proceso de Bolonia. Se concreta también con la Delegación de la Unión Europea (DUE) en Rabat la relación de proyectos de tipología estructural Tempus y Erasmus+ CBHE realizados en Marruecos entre 2008 y 2017.

La autora de esta tesis solicita a la Delegación de la Unión Europea (DUE) más información sobre los proyectos estructurales aprobados por la UE en Marruecos, a saber: las solicitudes de proyectos estructurales presentadas entre el período 2008 – 2017 (a excepción de la información acogida a las limitaciones de la ley de protección de datos), los informes

finales de los proyectos (o los informes intermedios en el caso de los proyectos del período 2015-2017) y las evaluaciones de la EACEA emitidas en relación con cada proyecto.

La Delegación de la UE en Marruecos comunica que, debido a la legislación sobre protección de datos, la información solicitada no puede ponerse a disposición de la autora de esta investigación, excepto el poder proporcionarle una lista de los proyectos estructurales Tempus 2008-2013 y Erasmus+ CBHE 2015-2017. En consecuencia, y tras esta comunicación oficial de la UE en la que se anuncia la imposibilidad de la autora para acceder a los documentos de los proyectos (solicitudes, informes oficiales de ejecución intermedios y finales, informes finales de la EACEA), se hace necesario el modificar la metodología de trabajo inicialmente establecida para llevar a cabo en cada una de las misiones en el país y en el Ministerio. De modo que:

- el primer paso consiste en analizar las listas de proyectos enviadas por la DUE.

Los datos recibidos son los siguientes:

. en el caso de los proyectos Tempus: año, número de proyecto incompleto, nombre de la acción, título del proyecto, país, institución socia, ciudad, persona de contacto (sólo en algunos casos), financiación máxima de la UE.

. Para los proyectos Erasmus+ CBHE: número de referencia, nombre de la organización, acrónimo, título del proyecto, países socios, país del programa, fecha de inicio, financiación de la UE, enlace a la plataforma de resultados de Erasmus+ y sitio web de algunos proyectos, algunos datos de contacto en Marruecos.

- A continuación, identificar la relación completa de los proyectos aprobados para Marruecos por la EACEA y en particular, los proyectos estructurales para establecer la lista de los proyectos TEMPUS y Erasmus+ CBHE aprobados dentro de esta tipología.

- Recopilar información para completar los datos necesarios identificativos de cada proyecto estructural: código del proyecto (número de referencia completo del proyecto), acrónimo, espacio web del proyecto, enlace web directo desde la plataforma de resultados de Erasmus+, objetivos generales y específicos de todos los proyectos estructurales, lista de socios de cada proyecto (clasificados por país del programa y país socio), personas de contacto (con sus correos electrónicos), y listas de entregables para el análisis de resultados.

- Clasificar cada proyecto en las áreas prioritarias de acuerdo con su tipología.

- Analizar la información disponible en la página web de cada proyecto y en la plataforma Erasmus+, sobre los resultados, los efectos y el impacto de cada proyecto (si

está disponible), así como evaluar la visibilidad y la sostenibilidad. Recabar información sobre los presupuestos de estos proyectos.

- Elaborar encuestas dirigidas a los miembros de proyectos estructurales en Marruecos y proceder a su envío por correo electrónico.

- Identificar a los socios marroquíes y a los miembros del Ministerio que han participado más activamente en este tipo de proyectos, para poder realizar entrevistas con ellos.

4.4. La revisión documental

4.4.1. La selección de proyectos EACEA

En una primera etapa, se consultaron en la página web de la EACEA los resultados de la selección de los proyectos educativos TEMPUS entre el período 2007 y 2013, especialmente los resultados publicados correspondientes a los años 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. El enlace directo con los resultados de este período es el siguiente: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en.

2008	https://www.erasmusplus.tn/uploads/FCK_files/Projects%20accepted%20for%20Funding%202008.pdf
2009	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/projects_recommended_for_funding.pdf
2010	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/projects_recommended_for_funding_0.pdf
2011	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/list_of_finally_selected_projects_4th_call.pdf
2012	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/selected_projects_1.pdf
2013	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/list-of-projects-recommended-for-funding-2013.pdf

Tabla 1. Elaboración propia. Enlaces a los resultados de los proyectos educativos TEMPUS (2007-2013).

Los informes de selección TEMPUS se adjuntan en la sección de anexos. A continuación, se revisaron también los resultados de la selección de los proyectos Erasmus+ CBHE hasta 2017, relativos a las convocatorias 2015, 2016 y 2017. Las páginas web de la EACEA que contienen los resultados de este tipo de proyectos son las siguientes: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/selection-results_en.

2015	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/eplus-cbhe-selection-results-by-region.pdf
2016	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/cbhe_2016_results_by_region.pdf
2017	https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/cbhe_2017_results_by_region_publication_without_total_final.pdf

Tabla 2. Elaboración propia. Enlaces a los resultados de proyectos educativos Erasmus+ CBHE hasta 2017.

El objetivo de esta primera investigación documental fue establecer una lista que constituyera el propósito del análisis de todos los proyectos Tempus y CBHE aprobados para Marruecos durante el período mencionado.

4.4.2. La Plataforma de Resultados Erasmus+ y páginas web de los proyectos

Se consultó la base de datos europea, conocida como la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+, creada por la Comisión Europea para este programa y que constituye un directorio de los proyectos financiados por el Programa Erasmus+, donde también se ha consultado la información existente para este tipo de proyectos. Se extrajo la información disponible sobre los proyectos estructurales de la plataforma Erasmus+. También se realizaron búsquedas en Internet para obtener las páginas web directas a estos proyectos.

Con la información obtenida se elaboró el siguiente cuadro que analiza la información que se encuentra disponible en la plataforma Erasmus+ y las páginas web específicas de cada proyecto. Algunas páginas web ya no están en funcionamiento, como es el caso de dos proyectos: MADIP y GRINSA. En cuanto a los proyectos Tempus DEFI, OFPEL y PACOME, no se ha podido encontrar sus espacios web y en estos casos se incluye sólo alguna información general.

Año	Acrónimo del proyecto	Tipo	Plataforma Erasmus+ de Resultados de Proyectos	Página web
2008	MADIP	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/145145-TEMPUS-2008-ES-SMHES	Inactiva: http://www.tempusmadip.uae.ma/ https://www.ensat.ac.ma/guide/08servicesnumeriquestransversaux.htm http://www.uae.ma/tempusmadip/rapports/Seminaire_Madip_marrakech.pdf
2009	AQI-UMED	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/158889-TEMPUS-1-2009-1-FR-TEMPUS-SMGR	http://www.ciep.fr/cooperation-en-education/expertise/enseignement-general/algerie-maroc-tunisie-renforcement-lassurance-qualite-interne-universites-mediterranee-aqi-umed
2009	GrInsA	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/159238-TEMPUS-1-2009-1-IT-TEMPUS-SMGR	Inactiva: http://www.grinsa.net/ https://www.almalaurea.it/en/cooperation-euro-mediterranean-area
2009	LHEM	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/158979-TEMPUS-1-2009-1-UK-TEMPUS-SMGR	https://www.cardiffmet.ac.uk/international/erasmus/tempus/lhem/Pages/default.aspx http://www.mes.tn/tempus/tempus2010/projets_selectionnes_2eme_appeel.pdf
2010	DEFI	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/511274-TEMPUS-1-2010-1-FR-TEMPUS-SMHES	http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Summary_DEF1.pdf https://slideplayer.fr/slide/12029476/

2011	OFPEL	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/517414-TEMPUS-1-2011-1-FR-TEMPUS-SMHES	https://www.up2europe.eu/european/projects/renforcement-du-developpement-des-formations-de-la-logique-au-maroc-par-le-biais-d-un-observatoire-de-formations-en-logistique-ofl-de-plateformes-d-excellence-en-logistique-pel_117736.html http://www.uphf.fr/LAMIH/fr/observatoire-de-formations-en-logistique-ofl-plateformes-dexcellence-en-logistique-pel
2012	EU-MILL	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/530401-TEMPUS-1-2012-1-ES-TEMPUS-SMHES	http://www.tempus.us.es/eumill/ http://www.tempus.us.es/eumill/2nd%20Annual%20Report%20EDITED.pdf (SECOND JOINT ANNUAL REPORT) http://erasmusplus.dz/wp-content/uploads/2018/03/project-530401-TEMPUS-1-2012-1-ES-TEMPUS-SMHES.pdf
2012	ISLAH	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/530716-TEMPUS-1-2012-1-IT-TEMPUS-SMHES	http://www.islah-project.net/?q=fr/node/104
2012	MISSION	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/530495-TEMPUS-1-2012-1-MA-TEMPUS-SMGR	https://sites.google.com/a/uhp.ac.ma/mission/
2012	PACOME	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/530153-TEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-SMHES	http://observatoire-pacome.blogs.usj.edu.lb/files/2017/06/PACOME-Rapport-ACTIVITE-2012-2016.pdf http://observatoire-pacome.blogs.usj.edu.lb/projet-pacome/Pour le Liban

2012	PALMES	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/530430-TEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-SMHES	http://e-palmes.uca.ma/ http://referentiels.uca.ma http://certificats.ac.ma/ Non active
2013	COMPERE	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544084-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMGR	http://compere-verroes.eu/fr/
2013	CREMAR	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/543709-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMHES	http://projetcremar.uae.ma
2013	DEVEN3C	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/543944-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMHES	http://devenecproject.uae.ac.ma/
2013	GO-Univ	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544190-TEMPUS-1-2013-1-MA-TEMPUS-SMGR	http://gouniv.univh2c.ma/go_univ/index.php
2013	MIMI	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544198-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMGR	http://www.mimiproject.org/ https://www.fh-kaernten.at/en/testpage/forschung-test/projekte/?detailDceUid=19181&projectId=278&cHash=27a921747c0ecd7592161ab66233615b http://www.uit.ac.ma/fr/tempus-mimi/ http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/7.pdf (fiche)
2013	MonProG	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544375-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMGR	http://uae.ma/monprog/C C Structure version-finale.pdf

2013	RUMI	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544154-TEMPUS-1-2013-1-BE-TEMPUS-SMHES	http://www.rumi-project.org/
2013	SEMSEM	TEMPUS	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/544360-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMHES	http://semsem-stages.uvt.rnu.tn/ https://www.univ-setif.dz/externe/SEMSEM.pdf http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/8.pdf http://erasmusplus.dz/wp-content/uploads/2018/03/SEMSEM-project-544360-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMHES.pdf
2015	ΣRail	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/561986-EPP-1-2015-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.uphf.fr/sigma-rail/sigma-rail
2015	EXPERES	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/561551-EPP-1-2015-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	http://196.200.152.145/experes/
2015	MIMIr	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/561548-EPP-1-2015-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	https://www.mimirproject.org/blank
2015	RESUME	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/561988-EPP-1-2015-1-IT-EPPKA2-CBHE-SP	https://www.resumeproject.eu/
2016	e-VAL	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/573674-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	http://e-val.uae.ma/

2016	MarMOOC	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/573583-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.marmoooc.net/
2016	MERIC-Net	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/573868-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.meric-net.eu/en/index.aspx
2016	SATELIT	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/574015-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.satelit-project.com/
2017	AUDITUM	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/585782-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.projetauditum.net/about.php
2017	EQuAM-M	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/585694-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP	http://www.project-equam.eu/
2017	SALEEM	CBHE	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/585700-EPP-1-2017-1-BE-EPPKA2-CBHE-SP	https://www.projet-saleem.org/le-projet/

Tabla 3. Elaboración propia. Enlaces a los proyectos educativos TEMPUS y Erasmus+ CBHE en la plataforma de resultados y en sus sitios web.

Se realizó un análisis detallado, a fin de verificar el contenido existente en las páginas web de cada proyecto estructural, así como la información que podría ser útil para la elaboración de esta tesis doctoral. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Año	Acrónimo	Tipo	Información disponible
2008	MADIP	TEMPUS	No se encontró la página web específica del proyecto. No existen datos de este proyecto en la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+. No se encontró el enlace en el sitio web de la Universidad de Granada.
2009	AQI-UMED	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: el contexto, objetivos, actividades, resultados previstos, socios, sitio web. Documento: Folleto de AqUMed (publicación: el proyecto AqiUmed. Objetivos, socios, acciones, dinámicas nacionales en Argelia, Marruecos, Túnez, resultados de proyectos, retroalimentación, conclusiones). Contacto: sage@ciep.fr . Celine Sage Visibilidad: Enlazado a la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia
2009	GrInsA	TEMPUS	No se encontró la página web específica del proyecto. En el sitio web almalaurea.it se puede encontrar un resumen muy breve de los objetivos del proyecto.
2009	LHEM	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: presentación breve, con una introducción a los siete objetivos alcanzados, los socios del proyecto, los eventos según el calendario del proyecto, la sección de prensa con 11 boletines. Contacto: tempus@cardiffmet.ac.uk Documento de identificación del proyecto con el sitio web, sin datos. Persona de contacto: Simona.pesaresi@greenoble-em.com
2010	DEFI	TEMPUS	No se encontró la página web específica del proyecto. No existen datos de este proyecto en la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+. Documento de identificación del proyecto. Contacto: Jacques.riviere@univ-montp2.fr . Presentación en línea con los socios, contexto, finalidad, objetivos, acciones realizadas, obstáculos.
2011	OFPEL	TEMPUS	No se encontró la página web específica del proyecto. No existe en la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+. Referencia de un socio ESITH a la plataforma logística.
2012	EU-MILL	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, proyecto, actividades (lista de paquetes de trabajo), socios, galerías, noticias, 6 boletines informativos en inglés, francés y árabe. Contacto: Encarnación Mellado y Carmen Márquez. emellado@us.es ; cmarque@us.es . No hay entregables disponibles.

2012	ISLAH	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de Inicio, el proyecto ISLAH (beneficiarios y resultados previstos, objetivos del proyecto, paquetes de trabajo), socios del proyecto, folleto (en francés y árabe), revista de prensa, prueba del sistema. La sección de los socios del proyecto no incluye datos de contacto (correo electrónico, teléfono, dirección, solamente el enlace a los sitios web de las instituciones socias). No hay personas de contacto disponibles.
*2012	MISSION	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, socios y datos de contacto, documentos relacionados con las formaciones y sus informes (lista de asistencia con firmas), reuniones y presentaciones, mediateca, documentos y enlaces útiles, actas de las reuniones, entregables, prensa (1 publicación). Persona de contacto: Ahmed Fahli (fahli@uhp.ac.ma)
2012	PACOME	TEMPUS	No se encontró la página web específica del proyecto. No existe en la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+. En Internet se puede consultar un informe de actividad. Web-blog del Observatorio creado en el Líbano disponible con la siguiente información: página web, objetivos, publicaciones, socios, contactos, enlaces útiles. Pregunta que surge: ¿Se creó en Marruecos el Observatorio de competencias y profesiones? No hay información disponible en Internet y las únicas referencias son exclusivamente en el Líbano.
2012	PALMES	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: <ul style="list-style-type: none"> . publicación de los resultados del proyecto para su descarga: el Marco Nacional de Cualificación de Marruecos para las competencias transversales; . cómo participar en la certificación de las TIC; . prueba oral del certificado de TIC; . artículo de prensa; . entrega de certificados de TIC. Sostenibilidad: hay formularios de inscripción para la formación en TIC, en marzo y octubre de 2018. Hay nuevas sesiones de formación para estudiantes de doctorado. Información sobre: formación de TIC-Master MQ; ENS- preparación para la certificación de TIC; formación de TIC-Doctorado; preparación para la certificación de ICT-grado, estudiantes de doctorado, master MQ. Contacto: Driss Goujdami (goujdami@uca.ac.ma) El enlace a los certificados no funciona. El enlace a los documentos de referencia está disponible.

2013	COMPERE	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, objetivos y destinatarios, actividades, gestión, documentos de referencia y plan de capacitación, cursos de formación, socios, noticias, sitios piloto, noticias, formaciones realizadas y número de participantes, datos de contacto de los socios. No hay documentos disponibles en la sección de logros. Los planes no están disponibles en la sección de planes de formación, no se dispone del marco de competencias, la guía metodológica para la puesta en marcha del proyecto tampoco está disponible para el público. Contacto: compere@univ-montp2.fr
2013	CREMAR	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, presentación del proyecto, consorcio, noticias del proyecto, actividades realizadas y 11 entregables (disponibles en línea con el código ISBN de cada entregable), fototeca, área de descarga (folletos, carteles, actas de reuniones, presentaciones de los socios del proyecto). Contacto: no encontrado en la página web. Comentario: página web muy completa, excepto por los contactos directos, la coordinación y los socios.
2013	DEVEN3C	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, presentación del proyecto, consorcio, noticias del proyecto, actividades realizadas con 44 documentos de trabajo, noticias del proyecto (sólo reunión de apertura), resultados del proyecto: (http://entrepreneurs-maroc-uca.es): paquete de instrumentos de fomento del emprendimiento para las universidades, informe sobre la universidad y el emprendimiento en Marruecos, publicación sobre el emprendimiento de los estudiantes en Marruecos, creación de servicios de apoyo empresarial, aptitudes de los técnicos, fototeca, difusión: 5 boletines, folleto, plan de difusión, contacto (nombre, apellido, institución, cargo, correo electrónico). Contacto: Inmaculada Santiago (Algeciras@uca.es) y Jesús Gómez (jesus.gomez@auladelestrecho.es)
2013	GO-Univ	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, presentación del proyecto, actividades, noticias del proyecto, miembros del consorcio. La sección "actividades" incluye los paquetes de trabajo con una breve descripción, productos y resultados, y las actividades de cada paquete divididas por paquetes. No hay ninguna dirección de correo electrónico de las personas de contacto, ni de la persona encargada, ni

			la lista de contactos de cada asociado, sólo los nombres de las instituciones, las ciudades y los enlaces a los sitios web de las instituciones socias.
2013	MIMI	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, proyecto, socios, actividades del proyecto (con paquetes de trabajo, evento, intranet, contacto. Un resumen del proyecto en el sitio web de la Universidad de Ibn Tofail y en el sitio web del asociado austriaco. Documento de identificación. No existe una dirección de correo electrónico de las personas de contacto, ni de la persona responsable, ni la lista de contactos de cada socio.
2013	MonProG	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. http://196.200.146.77/~monprogw/ Información encontrada: página de inicio, el proyecto, actividades, consorcio, eventos, capacitación, productos (documentos disponibles para su descarga), prensa, enlaces útiles, contacto. Un resumen del proyecto en el sitio web de la Universidad de Ibn Tofail y en el sitio web del asociado austriaco. Documento de identificación. El correo electrónico del coordinador está disponible. Hay información sobre el proyecto en las páginas de los socios: Universidad Ibn Tofail, Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah, Universidad de Aix-Marseille (hoja de presentación).
2013	RUMI	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, presentación del proyecto, metodología, consorcio, W.P, actividades, noticias, fototeca, socios, enlaces útiles. Plan de Acción, Plan de Difusión y Plan de Calidad disponibles para su descarga en el sitio web. Un resumen del proyecto en el sitio web de la Universidad de Ibn Tofail y un resumen del cierre del proyecto en el sitio web de la Universidad Abdelmalek Essaâdi. No hay ninguna dirección de correo electrónico de las personas de contacto, ni de la persona encargada, ni la lista de contactos de cada socio directamente en el sitio web, esta información está disponible en el documento "Plan de Acción".
2013	SEMSEM	TEMPUS	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio clasificada por estudiante, por empresa, por institución de formación, por entidad profesional, recursos documentales: el B-A-B-A de las prácticas, preparación de una práctica, creación de mi empresa, lista de socios, contacto: Imed.bennour@gmail.com (Imed Eddine Bennour). Observaciones: No se ha encontrado ningún producto, ni actividades de

			consorcio, ni difusión. Existe un PDF en línea con el resumen del proyecto, los objetivos, el consorcio y muchas actividades planificadas.
2015	ΣRail	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, socios, eventos, observatorio, resultados, contacto del coordinador del proyecto y el PIC de la institución. En la sección de resultados: informes, Plan de Garantía de Calidad, Plan de difusión y explotación de resultados, difusión. En la página principal hay un vídeo de presentación del proyecto. En la sección "eventos" hay una lista de las reuniones del proyecto, con los documentos disponibles para su consulta: programa, presentaciones, fotos, comunicación, actas (no todos los eventos tienen los mismos documentos disponibles).
2015	EXPERES	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, presentación, consorcio, estructuras de dirección y gestión, actividades del proyecto, noticias, actividades realizadas, publicaciones y comunicaciones, contactos, fototeca, videoteca, prensa, área para los miembros (los documentos descargables están disponibles sólo para los miembros del proyecto).
2015	MIMIr	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, sección de proyectos, productos, actividades, socios. En la sección de entregables: breve descripción de cada entregable, con enlaces a eventos, agendas, presentaciones, fotos. Una hoja de proyecto disponible en formato PDF en el sitio web del Ministerio de Educación Superior, Investigación Científica y Formación de Personal. https://pin.enssup.gov.ma/images/pinmaroc2016/Projets&Programmes/10 Fiche du projet MIMIR.pdf Una descripción de la conferencia final del proyecto, en la página de la Universidad de Aix-Marseille. Una descripción del proyecto en la página web de UNIMED.
2015	RESUME	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: el proyecto, socios, noticias y eventos, buenas prácticas, revista de prensa, kit de medios de comunicación, galería de fotos, intranet, contactos (sólo del coordinador del proyecto: correo electrónico). La sección "todas las buenas prácticas" contiene una serie de información organizada, según las actividades realizadas por el consorcio, por categorías: adecuación entre la formación y el

			mercado laboral; políticas regionales, nacionales y locales para la promoción del empleo y el espíritu de emprendimiento; la educación, la formación y la movilidad para la iniciativa empresarial; la innovación y el emprendimiento; la empleabilidad de los estudiantes de doctorado; el emprendimiento femenino; el futuro de las competencias.
2016	e-VAL	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, consorcio, socios, formación, logros, comunicaciones, contacto. En la sección de logros, hay una lista que incluye todos los eventos del proyecto: reuniones, formaciones, talleres (actas, presentaciones, encuestas, un documento PDF del entregable 1). En la sección de contactos, sólo encontramos el contacto del coordinador marroquí de la Universidad Abdelmalek Essaâdi (nombres, apellidos y correos electrónicos de las dos personas de contacto). Hay una sección con información general: planificación (sin información), socios (sólo logotipos), personas para recursos (personas de contacto y sus correos electrónicos), fototeca, videoteca, revista de prensa.
2016	MARMOOC	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, socios, proyecto (lotes, equipo), actividades/noticias, resultados, fototeca, contactos. En la sección de contactos, figuran los nombres completos de las personas de contacto de todas las instituciones del consorcio, así como su universidad de origen, el cargo en su institución, el número de teléfono y el correo electrónico. En la sección de equipo hay un documento PDF que contiene una descripción profesional de todos los miembros del proyecto de todas las instituciones del consorcio. Hay una sección con los resultados del proyecto.
2016	MERIC-Net	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio (descripción del proyecto, objetivos), formación, seminarios y conferencias, socios, reuniones del proyecto, contactos (sólo información y correo electrónico del coordinador del proyecto). Hay una sección sólo para los miembros del proyecto. El sitio está disponible en inglés y francés.
2016	SATELIT	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: el proyecto, noticias, espacio reservado, entregables, cursos en línea, contacto (la sección contiene los nombres completos, números de teléfono y correos electrónicos de las personas de contacto de todos los

			socios del proyecto). El sitio web está disponible en inglés, francés y árabe. Desde la página principal se puede acceder a la sección sobre el impacto del proyecto. En la sección "Entregables" hay documentos PDF disponibles para ver y descargar (sólo del paquete de trabajo 1 "Preparación"): encuestas, diagnósticos, plan de formación.
2017	AUDITUM	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, proyecto, consorcio de asociados, equipo, actividades del proyecto, noticias, mediateca, descargas, área privada. En la sección del equipo hay una lista de las personas de contacto del proyecto, con sus nombres completos y correos electrónicos.
2017	EQuAM-M	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, página de información sobre el proyecto, contacto (sólo dirección, teléfono, e-mail y nombre completo del coordinador), miembros del proyecto, eventos, publicaciones, charlas, tutoriales y presentaciones, inicio de sesión. En la sección "Acerca de", hay una descripción de los paquetes de trabajo. La sección de miembros de proyectos incluye sólo una lista de instituciones miembros del proyecto, con enlaces a sus sitios web. En la sección de Tutoriales y Presentaciones de las charlas, hay presentaciones de los eventos del proyecto, disponibles para su visualización y también para su descarga.
2017	SALEEM	CBHE	La página web específica del proyecto está disponible. Información encontrada: página de inicio, el proyecto, resultados, noticias, socios. No hay una sección visible para las personas de contacto. Existe una opción para contactar con el proyecto, sin embargo, no hay ningún contacto disponible directamente en el sitio web. En la sección "resultados" hay un resumen de los paquetes de trabajo, los objetivos del proyecto, los principales resultados alcanzados hasta el momento, con documentos disponibles para su descarga y un enlace a la página de la plataforma Erasmus+ donde también se pueden consultar los resultados del proyecto.

Tabla 4. Elaboración propia. Análisis de la información disponible en las páginas web propias de los proyectos educativos TEMPUS y Erasmus+ CBHE.

De un total de 30 proyectos estructurales, 5 webs no están disponibles, lo que supone un porcentaje del 17% frente al 83% de proyectos de los cuales sí hay información que se pueda analizar en sus espacios web.

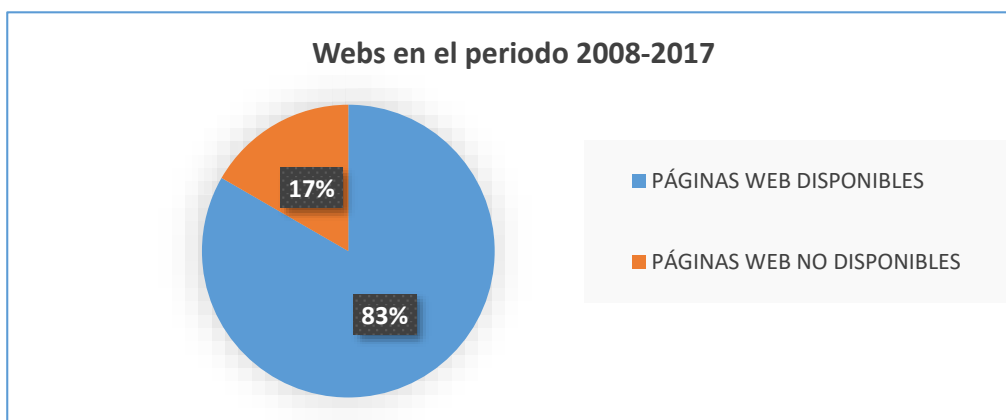


Tabla 5. Elaboración propia. Páginas web de los proyectos disponibles en el periodo 2008-2017.

Estas webs que no existen en la actualidad se corresponden con los primeros años de las convocatorias Tempus: periodo 2008-2012. Cabe mencionar que los resultados deben estar disponibles obligatoriamente durante un periodo de cinco años desde el momento de la recepción de la evaluación del informe final por parte de la EACEA y en el caso de los proyectos MADIP, GRINSA, DEFI, OFPEL, PACOME, ese plazo ya finalizó, motivo por el cual estas webs ya no estarían en funcionamiento. Al realizar una clasificación de utilidades en cuanto al contenido disponible en las restantes 25 webs de proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE se concluye que un 52% contienen suficiente información (en 13 proyectos), frente a un 32% de buena información (8 proyectos) y un 12% de muy buena información (3 proyectos). Un 4% no contienen suficiente información.

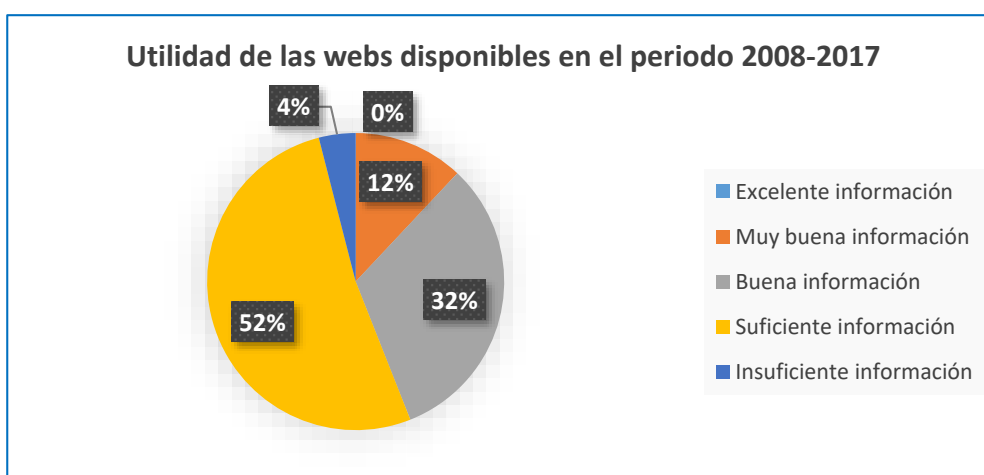


Tabla 6. Elaboración propia. Utilidad de las páginas web, proyectos disponibles en el periodo 2008-2017.

Se puede constatar que, después de cada convocatoria sucesiva europea de solicitudes de proyectos, los sitios web incluyen más información, especialmente en las dos últimas convocatorias Erasmus+ CBHE, en comparación con los primeros años de Tempus.

No obstante, puede concluirse que en la mayoría de los sitios web de los proyectos específicos no hay información sobre los resultados obtenidos, su impacto en relación con los objetivos generales y específicos y las actividades inicialmente previstas. Tampoco hay referencias a los indicadores de cumplimiento previstos en la solicitud a corto, medio o largo plazo. No se ha podido localizar ningún tipo de información relativa a la ejecución presupuestaria de la subvención europea concedida. No se pudo encontrar a los miembros marroquíes de cada institución socia, que han desarrollado o están ejecutando las acciones en la mayoría de los proyectos. Muchos de los proyectos tienen actividades de formación, pero no se dispone de la información de los participantes.

4.5. Elaboración y recogida de datos

Teniendo en cuenta la información obtenida de la plataforma de resultados de proyectos Erasmus+, los sitios web específicos de cada proyecto y, al no disponer de información más específica de cada proyecto estructural aprobado, se consideró necesario preparar una estrategia para la recopilación de más datos, con la confirmación del Ministerio de Educación Superior:

- La elaboración de encuestas para los miembros marroquíes sobre los proyectos estructurales.
- La organización de entrevistas presenciales, en Marruecos.

4.5.1. Elaboración de las encuestas

El presente estudio se centra en los proyectos estructurales TEMPUS y Erasmus+ CBHE, y dado que hay proyectos que se han completado y otros que aún están en curso, como son los proyectos CBHE, y que, por consiguiente, la percepción del impacto alcanzado o por alcanzar no podría medirse de la misma manera, se tomó la decisión de diseñar encuestas diferenciadas, como se indica a continuación:

- 1) Encuesta general de los proyectos finalizados TEMPUS (2008-2013)
- 2) Encuestas específicas Tempus por áreas temáticas:
 - 2.1. Garantía de calidad
 - 2.2. Diversificación y profesionalización de la oferta de formación
 - * E-learning, formación abierta y a distancia (sin proyectos)
 - 2.4. ECTS y el proceso Bolonia
 - 2.5. Empleabilidad y emprendimiento
 - 2.6. Gobernanza, gestión universitaria e internacionalización
 - 2.7. Inclusión e igualdad
 - * Reconocimiento de titulaciones y cualificaciones (sin proyectos)
 - 2.9. Sistemas de información
- 3) Encuesta general para los proyectos CBHE (2015-2017). En este caso, no se optó por la realización a mayores de encuestas específicas por áreas temáticas al no estar los proyectos finalizados, pero sí por elaborar un cuestionario más extenso que pudiera servir para realizar el análisis de esos tres años.

El objetivo de las encuestas fue recopilar y analizar los datos relativos al impacto de los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE en las universidades marroquíes, partiendo desde una perspectiva general y continuando con preguntas concretas sobre el ámbito visado por cada proyecto, en las distintas áreas temáticas. Dado que el propósito final fue observar el grado de acercamiento de las universidades marroquíes a los modelos utilizados por las universidades europeas, es decir su proceso de europeización, la preguntas se enfocaron en múltiples aspectos relativos al desarrollo general de las universidades y en asuntos administrativos y académicos universitarios, como, por ejemplo, el acercamiento a las prácticas de educación superior en la UE, el fortalecimiento de la cooperación entre universidades de Marruecos y la UE o la mejora de la calidad de la educación superior, de las capacidades de gestión, gobernanza, recursos humanos e innovación, etc. En definitiva, las preguntas planteadas pretendieron ver la percepción de los encuestados en cuanto a los cambios producidos en sus instituciones gracias a los proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE, teniendo presente el aspecto del acercamiento de sus estructuras universitarias hacia los modelos europeos. Se realizaron encuestas diferenciadas para los proyectos Tempus de los proyectos Erasmus+ CBHE, dado que como se indicó anteriormente los primeros ya habían concluido, lo cual permitía obtener resultados incluso por ámbitos temáticos, mientras que los segundos estaban todavía en proceso de producción de resultados.

Para la realización de las encuestas, se escogió la herramienta en línea Google Forms, principalmente gracias a su interfaz muy intuitiva y sencilla de utilizar. Para las personas que responden a las encuestas en este formato, la herramienta tiene un diseño muy visual que permite la fácil localización de las opciones de respuesta y del envío de la encuesta. Además, la herramienta permite el ahorro de papel y de tiempo, al no tener que imprimir los ítems, ni tampoco reunirse presencialmente con las personas entrevistadas. Asimismo, la herramienta *Google Forms* está asociada a una cuenta de correo electrónico Google y a través de las herramientas de la cuenta Google, se puede acceder fácilmente a las respuestas. Otra ventaja que esta herramienta tiene para el investigador es la posibilidad de descargar las respuestas en una tabla Excel e incluso obtener gráficos estadísticos, lo que ahorra tiempo de procesamiento de datos y evita posibles errores de cálculo.

Un elemento importante fue identificar los equipos de trabajo marroquíes y obtener sus datos, para poder realizar las entrevistas presenciales y enviarles las encuestas. Los grupos destinatarios de las encuestas fueron los coordinadores de los proyectos estructurales en Marruecos, la persona de contacto del proyecto en cada universidad marroquí participante, así como los miembros de los equipos en Marruecos que llevaron a cabo los proyectos estructurales en cada universidad participante.

Por este motivo, se preparó y envió, a través del Ministerio de Educación Marroquí, una carta a los presidentes de las universidades marroquíes que participaron en los proyectos estructurales, para que pudieran determinar qué miembros del equipo ejecutaron cada uno de los proyectos estructurales en sus instituciones.

Con el objetivo de obtener resultados tangibles, se elaboraron estas encuestas con cuestiones relevantes vinculadas al impacto de los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE y Tempus en Marruecos, incidiendo igualmente en aspectos como la pertinencia, la eficiencia y la eficacia, elementos clave incluidos en las convocatorias de estas subvenciones europeas. El contenido de cada encuesta elaborada y distribuida, y los correspondientes enlaces a Google Forms, se incluyen en los anexos de esta tesis.

A través de la Dirección de Educación Superior y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación de Marruecos, se procedió al envío a los miembros de los equipos de los proyectos marroquíes identificados por las universidades, un correo electrónico

institucional con los enlaces de las encuestas y una solicitud para rellenarlas, a fin de contribuir a los resultados de esta tesis doctoral.

Es por ello que las fases que se han incluido en el uso de la técnica de la encuesta incluyen: la definición de objetivos e hipótesis; la elaboración de los cuestionarios, utilizando la tipología de preguntas abiertas, cerradas y mixtas, incluyendo preguntas de hechos/conocimientos, de actitudes de opinión, de experiencias y también de procesos; consulta del contenido y pre-testado con la Dirección de Educación Superior y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación de Marruecos, especialmente en relación con la redacción de los enunciados; determinación de la muestra, básicamente probabilística para un mayor intervalo de confianza en los resultados y en base a una población establecida finita, identificando los destinatarios específicos vinculados a los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE; aplicación del cuestionario durante el periodo de dos meses; tratamiento estadístico de los resultados a través de la herramienta Excel para conocer quiénes y cuántos respondieron, la posición que los encuestados tenían con respecto al tema objeto de la investigación y evaluar si los datos podían considerarse representativos; y finalmente preparación del informe con explicación de los resultados.

Dado que la aplicación de la técnica de la encuesta presenta una serie de inconvenientes, como que puede no adaptarse a las diferencias individuales, se han utilizado otras técnicas como las entrevistas individuales y grupales, en tanto que método psicosocial para cuantificar y medir en lo posible los conceptos y problemas objeto de este estudio, siendo una manera también eficaz para obtener datos relevantes.

4.5.2 Entrevistas individuales y grupales

Además de la estrategia seguida para preparar encuestas en línea para los miembros del proyecto, se programaron entrevistas personales siguiendo un calendario progresivo a fin de involucrar a diferentes destinatarios. Se combinó el método de entrevista estructurada en una primera parte junto con el de entrevista no estructurada de uso de preguntas abiertas respondidas dentro de la conversación, creando en esta segunda parte del proceso de entrevista con cada participante, una atmósfera facilitadora en la que el entrevistado se pudiera expresar

libremente. La técnica y práctica de la entrevista incluyó las siguientes etapas: selección de los entrevistados, elección del momento más oportuno, toma de contacto para exponer la finalidad de la entrevista y resaltar la importancia de la opinión del entrevistado, la entrevista propiamente dicha con anotación directa de las respuestas facilitadas para la recogida de datos, elaboración del informe y comparación de los datos obtenidos.

Para la organización de las entrevistas se programaron reuniones con algunos responsables de proyectos, que tuvieron una participación importante en sus universidades, seguidas de entrevistas con miembros del Ministerio, que siguieron cada proyecto estructural, a fin de obtener información directa y las opiniones de los participantes sobre el impacto de las actividades de cada proyecto Tempus y Erasmus+ CBHE.

La Dirección de Educación Superior y Desarrollo Pedagógico proporcionó un cuadro con las personas del Ministerio que participaron en los proyectos estructurales de la UE. Sin embargo, de un total de 30 proyectos, faltaban 6 proyectos en la lista: ERAIL, LHEM, MERIC-NET, RESUME, SALEEM y SATELIT y hubo 4 proyectos sin ninguna información del responsable o de los participantes del Ministerio: AQI-UMED, DEFI, MADIP, OFPEL. En dos proyectos: COMPERE y MONPROG, la única información que se incluyó fue la de la Dirección de Cooperación y Colaboración, pero ninguna información sobre quién era el responsable directo de estos proyectos en el Ministerio.

Por lo tanto, se considera fundamental la creación de una base de datos, organizada y actualizada con toda la información de contacto necesaria (nombre completo, cargo, correo electrónico, número de teléfono y proyectos UE) de los responsables de los proyectos estructurales o del personal que participa en las actividades de los proyectos UE dentro del Ministerio.

PARTE I

5. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MARRUECOS Y LA RECEPCIÓN DE LOS PROGRAMAS EUROPEOS

5.1. Las tendencias de la educación superior en Marruecos

Tanto en las convocatorias de proyectos Tempus como Erasmus+ CBHE, hay una constante referencia a la mejora de los sistemas de educación de los países terceros y a su convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Es por ello importante conocer las tendencias educativas en Marruecos con el fin de evaluar su proximidad a las políticas europeas. En el Magreb, los sistemas de educación superior han pasado por numerosas transformaciones en los últimos veinte años y aunque ha habido avances y cambios, estos no llegaron sin problemas estructurales (Ghouati, 2014). A principios de los años 2000, impulsados por la Unión Europea y el Banco Mundial, los estados europeos y otras zonas geográficas adoptaron el Proceso de Bolonia, con el fin de intentar un acoplamiento del sistema de educación superior a ciertos estándares europeos y su apertura hacia el mercado económico. Desde el inicio de dicho proceso, los países del Magreb registraron resultados positivos, especialmente en el aumento del número de estudiantes inscritos y en el número de tesis finalizadas.

En general, los países magrebíes muestran una adaptación positiva a los programas de la Comisión Europea y a seguir los principios de Bolonia. Sin embargo, en relación al sistema de créditos ECTS, hay discrepancias. En Túnez, los créditos ECTS son utilizados de forma eficiente, mientras en Argelia se observa una integración parcial de los mismos. En Marruecos, por su parte, el sistema de créditos ECTS no está aún implementado. Además, de los tres países, solamente Túnez implementó un Marco Nacional de Cualificaciones, siendo, en general, el sistema de educación superior tunecino el que más ha integrado los criterios del proceso de Bolonia. En Marruecos tampoco se ha institucionalizado el Suplemento al Diploma. Gracias a la ley 01-00 que propuso una reforma del sistema LMD para realizar un acercamiento al proceso Bolonia, se registraron más estudiantes que acabaron el primer ciclo de estudios.

Debido a varios problemas en los ámbitos de la pedagogía, la investigación o la gobernanza, el Ministerio de Educación marroquí redactó un programa de emergencia para el periodo 2009-2012, a través del cual se intentaron varias mejoras: desarrollar la oferta de formación y reducir el número de estudiantes que repiten cursos o que abandonan los estudios; también se hicieron esfuerzos para invertir en la formación continua, en acciones de promoción de la investigación científica y en la implementación de un sistema de comunicación y de servicios digitales. En los tres países del Magreb, especialmente en Marruecos y Túnez, desde el acercamiento al proceso Bolonia, el enfoque se ha puesto en la formación profesional, que no responde a las demandas de empleabilidad y de inserción socio-profesional de los jóvenes graduados.

El sistema educativo marroquí se fundamenta hoy en día en la estructura LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado). Los ciclos de licenciatura tienen una duración prevista de 3 años, seguidos, a continuación, por el programa de máster con una duración de 2 años y el programa de doctorado con un mínimo de 3 años. El Gobierno marroquí ha expresado su interés en abandonar el sistema LMD, aprobado en 2003, para implementar una nueva estructura. Según el último artículo en línea, publicado por el periódico económico marroquí Médias24²⁹, en Marruecos se contabilizan un total de 280.000 nuevos egresados cada año. El Departamento de Enseñanza Superior marroquí informó que un total de 920.000 estudiantes se estaban formando en el curso 2019-2020 en las universidades marroquíes, el 91% de los cuales se matricularon en el ciclo normal (el 98% en la licenciatura básica). En España el total de estudiantes matriculados en el Sistema Universitario Español en el curso 2020-2021 fue de 1.679.518³⁰. Las nuevas matrículas alcanzaron en Marruecos los 264.000 estudiantes (en España en el curso 2020-2021, 358.457 estudiantes comienzan un nuevo estudio de Grado), mientras que los graduados en 2018-2019 fueron de 118.000, de los cuales el 88% obtuvo su licenciatura. El número de nuevas matrículas ha ido aumentando en un 24% desde el año 2015³¹ lo que ha resultado en una gran masificación de las universidades de Marruecos, especialmente en los cursos de acceso abierto (lo que representa el 87% de las nuevas inscripciones). A este hecho, hay que añadirle las jubilaciones masivas de profesores (1.941 previstas entre los años 2018 y 2022) y una capacidad de acogida muy limitada que resulta por ejemplo en:

²⁹ Presentación del Ministro de Educación Nacional Marroquí: Saai Amzazi. <https://static.medias24.com/2020/01/16/voici-pourquoi-et-comment-le-systeme-bachelor-sera-instaure-dans-les-universites/>

³⁰ Fuente: Ministerio de Universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria

³¹ En España, el número de estudiantes de grado y ciclo ha aumentado en un 3,4% con respecto al curso 2019-2020.

- 1 docente para 194 estudiantes en las titulaciones de economía y derecho.
- 329 estudiantes por cada 100 plazas física en estas titulaciones
- 1 administrativo para cada 226 estudiantes.

Además de estas insuficiencias, existe también una división lingüística entre la educación superior y la educación secundaria y primaria, una debilidad en los conocimientos en varias disciplinas académicas, así como un sistema de orientación al empleo insuficientemente eficiente.

Mientras que el 53% de los estudiantes realizan titulaciones científicas o técnicas, el 58% de los nuevos universitarios matriculados en las universidades marroquíes optan actualmente por formaciones jurídicas. Además, hay una falta de capacitación o formaciones específicas en lo que se denominan ‘soft skills’ y una participación insuficiente de los interlocutores socioeconómicos. Esto conduce a perfiles de baja calidad en el mercado laboral y a una formación que no se adapta a las necesidades que demandan las empresas o la industria del país. La tasa de desempleo de los egresados alcanza el 19% (en España, en 2019, la tasa de desempleo de los titulados universitarios, según el Instituto Nacional de Estadística español era del 8%).

Las repercusiones de estas limitaciones son nefastas para los estudiantes que cursan estudios en las titulaciones de libre acceso:

- El 16,5% de los estudiantes acaban abandonando sus estudios en el primer año (27% de la rama de ciencias).
- Sólo el 13,3% de los estudiantes obtienen la licenciatura en el plazo de 3 años.
- Sólo el 45% de los estudiantes obtienen la licenciatura, independientemente del número de años cursados.
- El promedio de años para obtener una licenciatura es de entre 4,5 y 5 años, que es más que el número de años previsto en el nuevo sistema.

El 47% de los estudiantes marroquíes abandonan sus estudios sin obtener ningún título, lo que refuerza las cifras de aquellos que no tienen ni empleo, ni formación, ni enseñanza, lo que constituye un verdadero problema social para Marruecos y por ende para los países de vecindad en la UE. Según el INE, en el año 2020 en España el abandono temprano de la educación-formación alcanzó la cifra de 20,2% para los hombres y 11,6% para las mujeres. El *Informe de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2019/2020* cifraba en un

33,9% la tasa de abandono de los estudiantes universitarios. El coste financiero directo para el Estado marroquí, tras el abandono y la repetición, se estima en 3.700 millones de Dírham al año. La demanda de graduados con el nivel BAC+3 de acuerdo con una encuesta realizada por Rekrut.com en 2018 había disminuido en un 33% y la de BAC+4 y superiores se había visto incrementada en un 43%³².

Ante esta situación, el gobierno marroquí puso en marcha recientemente el sistema ‘Bachelor’ en respuesta a "las expectativas de la sociedad y del mercado laboral y como un dispositivo de promoción de las competencias del estudiante", según el Ministerio de Educación. Los objetivos del nuevo sistema incluyen:

- mejorar el rendimiento interno de las instituciones de libre acceso para reducir el desgaste y aumentar las tasas de graduación.
- Promover la empleabilidad de los estudiantes, así como fomentar el dominio de idiomas extranjeros, el desarrollo personal, las *soft skills* y la cultura general.
- Mejorar la movilidad internacional, ajustar el sistema marroquí a las normas internacionales y adoptar uno de los modelos de títulos más utilizados en el mundo.
- Promover la autonomía de los estudiantes, convirtiéndolos en actores de su propio aprendizaje.

Algunas de las principales novedades incluyen el establecimiento de un año inicial, que fomentará una transición más sencilla para los estudiantes de la educación secundaria a la superior. También será una oportunidad para que los estudiantes adecúen su orientación, confirmando o revisando sus elecciones de carreras universitarias. Se contempla igualmente la orientación activa a partir del segundo año, con oportunidades para construir puentes entre cursos e instituciones y mayor libertad académica donde cada estudiante puede seguir su propio ritmo y disponer de un plan de estudios específico. Destaca la introducción de las *soft skills* en la arquitectura pedagógica, con un total de 8 módulos para desarrollar la personalidad de los estudiantes y reforzar sus habilidades sociales y profesionales (talleres, centros de carreras, formación en línea...). Cobra especial importancia el aprendizaje de lenguas

³² Presentación del Ministro de Educación Nacional Marroquí: Saai Amzazi. <https://static.medias24.com/2020/01/16/voici-pourquoi-et-comment-le-systeme-bachelor-sera-instaure-dans-les-universites/>

extranjeras: la enseñanza del francés, el inglés y el español se promoverá en centros universitarios de forma presencial o a distancia, para mejorar las posibilidades de empleo y la movilidad internacional. Otra prioridad es la incorporación de certificaciones, especialmente para los idiomas, así como la introducción de un sistema de créditos para capitalizar los logros y aportar garantías, así como armonizar el conocimiento adquirido por los estudiantes en el ámbito internacional. La apertura a otros ámbitos académicos y reforzar la cultura general de los estudiantes está igualmente incluida en la última reforma educativa. El refuerzo de las habilidades digitales de los estudiantes y el favorecer las nuevas tecnologías digitales para hacer frente a la masificación en las aulas es esencial, así como apoyar el fomento del trabajo personal. Se introducirán cualificaciones obligatorias, recomendadas y opcionales para reforzar la credibilidad de los títulos. Las prácticas sociales serán obligatorias para desarrollar el compromiso social de los estudiantes: una de campo de un mínimo de 30 horas, para la cual el estudiante podrá elegir la temática y el lugar de intervención (asociación, institución pública o privada aprobada por la universidad, o la iniciación de un proyecto personal de carácter social). Podrán consistir en actividades voluntarias, acciones humanitarias o intervenciones de emergencia. También se anuncia que se crearán consejos de jefes de departamento en cada universidad para coordinar un funcionamiento adecuado de las titulaciones.

La lista de reformas en Marruecos en los últimos veinte años y los puntos clave para mejorar el sistema de educación superior se resumen en: la Carta Nacional de Educación y Formación, entre los años 1999–2009 para el fomento de la democratización de la educación y la promoción de la educación de calidad; el Plan Nacional de Emergencia Educativa en el periodo 2009-2012 para hacer frente a alta tasa de matriculación, dotar de más institutos de educación superior (IES), apoyar la investigación y las innovaciones y fomentar las escuelas de formación profesional; el Plan de Acción Educativa 2013-2016 centrado en: el desarrollo de las zonas rurales, la ampliación de los programas de educación y formación profesionales, la vinculación de los profesionales y las asociaciones con escuelas; y por último la Visión estratégica para la Reforma Escolar de Marruecos durante 2015-2030 en torno a: la equidad e igualdad en la educación; los derechos del niño y la garantía del derecho a la educación, la determinación de los resultados de la educación; la matrícula obligatoria en preescolar, primaria y secundaria para todos los estudiantes, el desarrollo sostenible; la internacionalización, la asociación con otros agentes, alcanzar el estándar de la Cuarta Revolución Industrial (Industria 4.0), la potenciación del capital humano, el crecimiento

económico y estrategia y la transformación estructurada en la escolarización institucionalizada (Asma F. et al. 2021).

Para el objeto de esta tesis doctoral, cobran especial relevancia las líneas 1, 2 y 6 incluidas en las siguientes orientaciones, de conformidad con la Presentación del Consejo Superior de Educación, Formación e Investigación Científica, en su sesión 16 del 14 y 15 de mayo de 2019, recogidas en el Informe preparado por el Comité Permanente de Investigación e Innovación Científica y Técnica, en estrecha colaboración con la Autoridad Nacional de Evaluación:

Línea 1. Una enseñanza superior renovada y coherente (11 recomendaciones)

1. Adoptar una nueva arquitectura del sistema.
2. Orientar mejor a los estudiantes y construir pasarelas.
3. Introducir el trabajo a tiempo parcial en los diferentes ciclos de formación.
4. Adoptar el mecanismo de créditos y capitalización de los conocimientos adquiridos.
5. Establecer un marco nacional de calificaciones.
6. Involucrar a las universidades en la diferenciación y la excelencia.
7. Hacer de la universidad un polo de desarrollo regional.
8. Abordar los desafíos de la economía del conocimiento y el capital humano y la sociedad del conocimiento.
9. Anticipar la evolución de las profesiones y los requisitos del futuro mercado laboral.
10. Devolver la esperanza a la juventud.
11. Fortalecer la apertura de la universidad a la colaboración internacional.

Línea 2. Gobernanza estratégica mundial del sistema (9 recomendaciones)

1. Mantener el curso de las reformas en la gobernanza mundial.
2. Definir un plan maestro para la creación de campus universitarios.
3. Garantizar una gestión eficaz de la investigación.
4. Optar por una dirección basada en indicadores fiables.
5. Institucionalizar la estructura de coordinación entre universidades.
6. Rectificar la situación e introducir una planificación estratégica.
7. Adoptar un modelo de financiación equitativo,
8. Diversificar los recursos de financiación y reducir la carga fiscal de ciertas actividades universitarias.
9. Crear fundaciones universitarias.

Línea 3. Una universidad responsable y eficaz en su autonomía (8 recomendaciones)

1. Proporcionar un liderazgo dinámico, colaborativo y proactivo.
2. Fortalecer la eficacia de los órganos de decisión.
3. Vincular la autonomía de las universidades a la rendición de cuentas.
4. Establecer una organización y una estructura organizativa racionales.
5. Realizar una autoevaluación mediante encuestas y sondeos entre los interesados.
6. Establecer evaluaciones y crear mecanismos de vigilancia ética.
7. Involucrar a los estudiantes en la evaluación de la enseñanza.
8. Vincular la libertad académica a la responsabilidad.

Línea 4. Capacitación de calidad afirmada (8 recomendaciones)

1. Vincular la reforma del grado a la del sistema de cualificación.
2. Elevar el nivel de los requisitos para entrar en la universidad.
3. Dar contenido al desarrollo personal de los estudiantes y a sus habilidades sociales.
4. Diseñar una ingeniería innovadora de titulaciones de formación
5. Promover titulaciones que incorporen experiencias laborales
6. Hacer eficiente la organización pedagógica.
7. Aumentar el número de estudiantes de máster, mejorar la calidad de la oferta y diversificarla.
8. Institucionalizar la organización del máster y consolidarlo como preludio de la investigación, la especialización y el empleo.

Línea 5. Dar un impulso a la investigación y la innovación (9 recomendaciones)

1. Diseñar una estrategia nacional de investigación y establecer una buena gobernanza.
2. Desarrollar el espíritu de la investigación científica y la innovación en una etapa temprana.
3. Desarrollar, en diferenciación, universidades de investigación.
4. Establecer un marco eficaz para la investigación.
5. Orientar el ciclo de doctorado, a través de una política de investigación científica.
6. Reorganizar el ciclo de doctorado para una mayor eficiencia y atractivo.
7. Establecer la formación doctoral obligatoria para ganar en eficiencia.
8. Movilizar la supervisión y los recursos para garantizar la calidad del doctorado.
9. Fortalecer la supervisión de la investigación en habilidades humanas.

Línea 6. Un entorno universitario emancipador para profesores y estudiantes (10 recomendaciones)

1. Vincular la misión docente con las exigencias de la cambiante profesión de la enseñanza universitaria y las demandas de movilización para la reforma.
2. Fortalecer el desarrollo profesional y pedagógico de los maestros.
3. Una estrategia digital para superar las disfunciones.
4. Establecer universidades como líderes en el proyecto nacional de gobierno electrónico.
5. Desarrollar la tecnología digital para mejorar la ingeniería y el enfoque pedagógico.
6. Desarrollar en paralelo nuevas dimensiones digitales.
7. Crear campus, espacios de vida para los estudiantes.
8. Involucrar más a los estudiantes en el desarrollo de la vida universitaria.
9. Crear mecanismos para mantener los vínculos con los ex alumnos.
10. Sopesar la regionalización, el mapa universitario y la movilidad de los estudiantes.

Línea 7: Condiciones favorables para lograr el cambio (3 recomendaciones)

1. Acelerar el ritmo de promulgación del marco reglamentario.
2. Involucrar a los interesados y sus conocimientos técnicos mediante un enfoque participativo (de abajo hacia arriba).
3. Movilizar a las partes interesadas en torno a la calidad del sistema de enseñanza superior.

El objetivo es proporcionar una educación e investigación de alta calidad a través de un sector de la enseñanza superior reconocido internacionalmente, que a su vez produzca graduados con las aptitudes requeridas por los empleadores locales y regionales, gracias a las reformas nacionales y la obtención de financiación. Todo ello paralelamente a la mejora de la formación de sus profesores y la adaptación de los diplomas al sistema de créditos europeo ECTS.

Otro elemento importante es el de la cuestión lingüística en la enseñanza superior marroquí. Marruecos es una sociedad multilingüe que utiliza diferentes lenguas: además de las lenguas nacionales y oficiales, los marroquíes emplean el francés, el español y el inglés en el sistema educativo. En los últimos años, el Ministerio de Educación Superior está promoviendo la posición de la lengua inglesa a través de notas ministeriales que la imponen como requisito, por ejemplo, en el nivel de doctorado y para la contratación de nuevos profesores universitarios, abriendo el debate sobre la lengua de enseñanza en las universidades, por ejemplo, en las formaciones científicas. El estudio llevado a cabo por

Yamina el Kirat y Youssef Laaraj (2016) reveló que la cuestión lingüística en la enseñanza superior está sufriendo un intenso debate por diversas razones, entre ellas la creciente expansión del inglés, frente a la posición de otras lenguas, como el francés, principal medio de instrucción de las carreras de ciencias y tecnología en la enseñanza superior, dado que el crecimiento de una lengua concreta repercute negativamente en las demás lenguas en comunidades multilingües. La lengua ya no es un aspecto insignificante en el sector de la educación, sino que tiene una importancia crítica no sólo para los alumnos, sino para toda la sociedad y para que más universidades internacionales presten atención al sistema educativo marroquí.

El sistema de enseñanza superior marroquí también se ha encontrado con muchos obstáculos en lo que respecta a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los métodos tradicionales de enseñanza, como herramientas para permitir a las instituciones alcanzar servicios educativos de mayor calidad, especialmente en un entorno de educación masivo y competitivo (Riyami B. et al.2016). Varios son los objetivos que se han fijado: mejorar la formación continua de los profesores utilizando las TIC; modernizar las prácticas de enseñanza en las instituciones de formación integrando las TIC; informar y compartir los contenidos educativos con los alumnos universitarios, así como sensibilizar a los estudiantes universitarios sobre la importancia de las plataformas de aprendizaje a distancia a través de las TIC. Siendo para ello necesario una reforma de la formación continua y a distancia en beneficio de los docentes y una integración de los MOOC en el sistema educativo marroquí por parte de profesores expertos en la materia

5.2. El proceso de europeización y armonización en las universidades y su vinculación a la gestión de proyectos internacionales: el nuevo concepto de OPIs.

La Política Europea de Vecindad (PEV) surgió como un nuevo enfoque de la UE hacia la zona del Mediterráneo, fundamentándose en la condicionalidad y en ofrecer apoyo a aquellos países dispuestos a llevar a cabo una serie de reformas económicas y políticas. En concreto, en la esfera económica, la posibilidad de actuar en el mercado único europeo representaba un importante incentivo para la reforma de los países socios de vecindad, y entre ellos los mediterráneos, como Marruecos. Podría denominarse, como afirma Gonzalo

Escribano (2006, pág abstract): *la "europeización" de los países socios mediterráneos (PSM), sin la adhesión a la UE. Según este enfoque, los PSM deberían mejorar sus instituciones y políticas para adaptarlas al "acervo comunitario", un proceso que en la literatura sobre la integración europea se denomina "europeización".*

La europeización, según Jones A. y Clark J. (2008, pág 545), es un procedimiento de legitimación gracias al cual la Unión Europea intenta ganar protagonismo y una mayor presencia en la esfera internacional. Sin embargo, *“son las exigencias contradictorias de la negociación del orden a nivel "interno" y "externo", tanto desde el punto de vista operativo como normativo, las que afectan de forma crítica a la capacidad de la UE para conseguir presencia y protagonismo en los asuntos internacionales.* La Comisión Europea desempeña un rol importante en la proyección exterior de la europeización hacia el Mediterráneo, con un discurso constructivo, de actuación directa, manteniendo la supervivencia de la europeización. Por ejemplo, si se compara el cambio interno y la cooperación entre Marruecos y Túnez en el periodo 2000-2010 se puede constatar que la UE ha sido decisiva para apoyar y reforzar potencialmente las iniciativas de reforma internas (Van Hüllen, 2012). Pero cualquier estudio sobre la europeización en los países candidatos o en los países de vecindad requiere de la valoración de las adaptaciones y modificaciones que se han realizado gracias a la aplicación de la condicionalidad de la UE, al grado de adecuación entre el país concreto y el sistema de la UE en áreas políticas específicas o acuerdos institucionales, la existencia de inercia en determinadas áreas y/o la resistencia al cambio deseado, los obstáculos y otros factores globales, regionales o domésticos relacionados con dicho proceso de europeización.

Esta tesis aborda dicho enfoque de europeización y su sostenibilidad en el Mediterráneo, especialmente en el ámbito de la educación superior en Marruecos. Las publicaciones científicas han analizado la política europea de vecindad habitualmente desde la dimensión económica, valorando las implicaciones financieras de la inclusión de los Países Asociados Mediterráneos en la disciplina del mercado único europeo, sin embargo, son necesarias más investigaciones en torno al proceso de modernización y transformación del sector de la educación superior marroquí vinculado a la europeización, internacionalización y a la financiación europea, también desde la perspectiva española. De acuerdo con la reciente comunicación de la Comisión Europea del 18 de enero de 2022 sobre una estrategia europea para las universidades, son las entidades de educación superior las que ocupan una posición

esencial en la educación, la investigación, la innovación, estando al servicio de la sociedad y la economía dado que: *“a través de sólidas asociaciones en la UE y en todo el mundo y aprovechando el activo acumulado de los sistemas educativos y las redes de investigación, son actores clave para promover el modelo europeo en consonancia con los intereses y valores de la UE: el Estado de Derecho, los derechos humanos y las normas y estándares internacionales. Europa necesita que las universidades prósperas contribuyan a la aplicación de la agenda política de la Unión Europea, ya que son transversales a muchas de las diferentes iniciativas clave adoptadas recientemente para la recuperación y la resiliencia”*³³.

Las relaciones entre España y Marruecos no solo están unidas a la historia de la Unión Europea sino también a una larga historia común, de ocupación territorial, de cooperación educativa, una interdependencia que cobra especial relevancia en el análisis de los procesos de europeización, teniendo en cuenta el estatus privilegiado de Marruecos en el marco de la Política Europea de Vecindad y de los efectos europeizantes de la Asociación Euromediterránea, en la que España desempeñó un activo papel. Aunque un número importante de estudios han surgido a raíz del análisis de dicha Asociación Euromediterránea, la investigación sobre las principales relaciones bilaterales Norte-Sur con el Mediterráneo se ha descuidado un poco (Gillespie 2006).

Después de su adhesión a la UE, España realizó un notable esfuerzo para incrementar la ayuda exterior desde niveles testimoniales y focalizarla hacia América Latina y Marruecos, con un proceso de altibajos en la europeización de sus relaciones exteriores (Escribano, 2004). Es precisamente en las políticas al desarrollo donde la coordinación de la UE a través del aprendizaje y la evaluación comparativa puede influir en las actitudes nacionales hacia el fomento de la ayuda al desarrollo sostenible, para centrarse en la erradicación de la pobreza, el apoyo a la democracia, la sociedad civil y la creación de instituciones, a través de la apropiación. Teniendo en cuenta que el comercio es un ámbito institucionalizado en la UE, otros instrumentos económicos como la ayuda al desarrollo no lo están tanto. Como afirma Escribano (2004, pág 143): *“los intereses españoles en el Mediterráneo son multidimensionales, debido a la combinación de historia y geografía. Los intereses económicos residen en el Magreb, principalmente en Marruecos, socio comercial natural de España, origen de las corrientes migratorias y competidor en la agricultura de exportación*

³³ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities. Strasbourg, 18.1.2022 com(2022)

mediterránea. Lo que está en juego en la región mediterránea son los riesgos derivados de las amenazas a la seguridad, conflictos subregionales e incluso integridad territorial". Es por ello, como defiende Vaquer (2002), que la relación con Marruecos es crucial para España, al ser un área en la que están en juego intereses vitales y a veces contradictorios, que involucra a distintos ámbitos políticos, algunos lejanos a los ámbitos tradicionales de la política exterior, que la UE aborda en marcos institucionales diferentes. Este sería el caso de la calidad de la educación universitaria y su internacionalización como respuesta a la globalización. Por ejemplo, la Universidad de Granada, una de las 10 universidades públicas de Andalucía, que colabora a todos los niveles con instituciones de todo el mundo, tiene una especial e histórica orientación hacia los países de América Latina y el Norte de África, especialmente Marruecos (Dagen, 2019). Otra iniciativa centrada en la región es la de crear campus universitarios fronterizos con Francia y Portugal, pero también con Marruecos, anunciada por el Ministerio de Educación español en 2011 (Gaalén, 2012).

De acuerdo con Curaj A. et al. (2015), el carácter especial de los principales desarrollos en la educación superior europea durante el presente siglo responde a la narrativa de la sociedad del conocimiento y a la de la integración europea, o de la construcción europea, a principios de los años 90, dando lugar, en el proceso de evolución de la enseñanza superior, a un 'nivel europeo' de la educación superior. Estas dos narrativas políticas y su interacción hicieron posible la viabilidad de dos "proyectos": el Proceso de Bolonia, en 1999 que dio lugar a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior que abarca en la actualidad a 47 países, y la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea, en 2000, que promovía el proyecto del Espacio Europeo de Investigación. Para la aplicación de estos objetivos se desarrollaron instrumentos y herramientas específicas. No obstante, el incremento en la atención a las empresas de colaboración internacional, el creciente vínculo entre la internacionalización, la investigación y la empleabilidad requerían un replanteamiento de las funciones y responsabilidades de las instituciones de educación superior tanto dentro como fuera de las propias fronteras nacionales (Guri-Rosenblit, 2015). El proceso de internacionalización era abordado por las instituciones de educación superior de muchas maneras, a menudo se iniciaba con un enfoque centrado en la movilidad de estudiantes y del profesorado en las primeras etapas, junto con la formación de asociaciones y redes internacionales (Knight 2013). Aunque las asociaciones transfronterizas en la educación superior se estaban expandiendo rápidamente, también estaban adoptando nuevas formas que planteaban al mismo tiempo

nuevos problemas de organización, gestión y finanzas de la educación superior (Akuni, B. 2012).

Es posible analizar el efecto de la europeización en un país en relación con la gestión de proyectos y el rol de sus estructuras, como una OPI, o la existencia de unidades al frente del proceso de internacionalización, y a través de la condicionalidad de la UE de planes de financiación determinados, lo que se denomina un caso específico de europeización contextual, como contexto normativo empleado por actores domésticos. Ya que no se puede obviar que la europeización penetra en la política nacional siempre y cuando estos actores utilicen el contexto europeo como instrumento político movilizador (Özer, 2016).

Cualesquiera que sean los requisitos necesarios para el desarrollo profesional del Proceso de Bolonia en un contexto dado, *“la necesidad de equipar al personal en todos los niveles con la conciencia y las habilidades necesarias para una internacionalización efectiva”* (Taylor 2010, pág 104) es un aspecto prioritario, particularmente dado que *“la internacionalización se ha convertido en una fuerza importante para el cambio en la forma en que se gestiona la universidad moderna”* (Taylor 2010, pág 107).

El compromiso institucional con la internacionalización, entendida ésta como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la impartición de la educación postsecundaria (Knight 2004), es un ámbito en el que las unidades de internacional de las instituciones de educación superior y su personal desempeñan un rol fundamental (Sparks et al. 2015). Cabe destacar que estamos frente una función evolutiva, que se desarrolla para dar respuesta a los contextos internacionales y nacionales que van cambiando con el tiempo, incluido el Proceso de Bolonia. Es por ello que, según Fátima Antunes (2005, pág 143), *“la dinámica de la europeización y la constitución de un referencial global europeo para las políticas educativas asumen hoy una intensidad, amplitud y profundidad de intervención claramente diferentes a las que se daban hace sólo una década. En este sentido, la Unión Europea, y otras plataformas regionales intergubernamentales son instancias de mediación que crean, filtran y vehiculan los procesos de globalización”*.

En el contexto de la educación superior, donde el liderazgo tiende a estar distribuido, estudios recientes han destacado el papel del liderazgo de los profesionales y del personal

administrativo en el liderazgo colaborativo para producir cambios en el sector de la educación superior (Jones y de Wit 2012). De acuerdo con Fitzgerald P. (2007, pág 125), la movilización de conocimientos, técnicas y competencias en la gestión no es únicamente una cuestión técnica ya que: *“una sociedad necesita modelos de conducta y su lenguaje propio que sirva para inspirar a la gente a gestionar conceptos y prácticas de gestión con sus propias aspiraciones cotidianas. Y gran parte de esto es la labor del liderazgo. Es necesario desarrollar una cultura africana de gestión más dinámica para que las herramientas de gestión "universales" o particulares se adapten mejor a su finalidad "local". Los enfoques del desarrollo de la capacidad de liderazgo han diferido en cuanto a la perspectiva adoptada sobre lo que se necesita exactamente para potenciar el liderazgo. La dirección del sector público debe estar a la altura de los requisitos de una cultura de calidad en las organizaciones africanas, que gradualmente trascienda sus límites tradicionales para abrazar cambios convincentes en la estructura que abordan cuestiones como la visión estratégica y la planificación, la reingeniería de las organizaciones liderando el cambio, la gestión del conocimiento, la internalización de la calidad, la entrada en la era digital de la responsabilidad y la adopción de valores y ética”*.

En el mundo universitario, la producción de capacidades y el progreso profesional están habitualmente vinculados al desarrollo del profesorado o más relacionadas con las dificultades existentes por la falta de recursos financieros o una estrategia adecuada, existiendo muy pocas investigaciones a nivel internacional vinculadas con las competencias o el desarrollo del personal de las oficinas de proyectos internacionales de las universidades. Es por ello importante poner de relevancia la especialización y el análisis de qué tipo de competencias son necesarias para participar en la internacionalización, con qué finalidad y bajo que tipos de estructuras y formas de cooperación. Sparks (2015, pág 116) defiende que: *una forma de cooperación estratégica identificada fue el desarrollo de vínculos entre universidades a nivel internacional (asociaciones, relaciones estratégicas, cooperación y proyectos conjuntos). Es justo suponer que se consideran formas clave de participación necesarias para alcanzar los objetivos de internacionalización del Proceso de Bolonia a nivel nacional e institucional. Igualmente defiende la tesis de que una cooperación decisiva entre funcionarios internacionales y el nivel jerárquico superior demuestra la existencia de una base organizativa robusta para desarrollar la capacidad y el rol de las unidades de internacional o servicios similares en una mejor implementación de los retos nacionales e institucionales para contribuir al proceso de internacionalización.*

En los últimos años, la Unión Europea ha potenciado la creación de proyectos innovadores bajo la modalidad de consorcios multidisciplinares compuestos por instituciones de educación superior, centros de investigación, empresas, otros agentes relevantes, o, entre otros, destinatarios finales de las acciones, que se unen para conseguir, a través del diseño de actividades concretas que responden a objetivos de convocatorias europeas determinadas, un impacto socioeconómico, político, etc. que sea sostenible en el tiempo y en línea con las políticas europeas. Esto ha dado lugar en el mundo universitario a la necesidad de llevar a cabo una gestión cada vez más profesional de los proyectos y ha facilitado en el marco de las políticas universitarias de internacionalización, la creación de las condiciones necesarias para que surjan las Oficinas de Proyectos Internacionales (OPIs) o, siguiendo el modelo empresarial, las Oficinas de Gestión de Proyectos. Dado que, como afirman Nguyen y Meek (2015), para lograr el éxito en los resultados de la investigación, las universidades y las instituciones públicas de investigación se tienen que concentrar más en facilitar las competencias adecuadas para gestionar y administrar la investigación. Esto es especialmente relevante en la gestión de proyectos de consorcios a gran escala financiados por la UE y en relación con los recursos destinados para realizar el trabajo estructural, operativo o de desarrollo de la cooperación.

Las OPIs surgen en los centros de educación superior, en tanto que estructuras organizativas, para apoyar la gestión de las subvenciones internacionales a la investigación y la educación, especialmente en el contexto europeo de financiación. Su objetivo es responder al reto estratégico de dar apoyo a grandes consorcios, estando constituidas por un equipo de gestores de proyectos y una unidad administrativa de apoyo que utiliza herramientas estandarizadas para poder gestionar la cartera de proyectos dentro de cada institución.

Los programas europeos de financiación ofrecen numerosas oportunidades para que las OPIs puedan aportar valor añadido y contribuir también al proceso de europeización en el sector educativo, fomentando la cooperación e integración europea con los países de vecindad de la UE o terceros países. Además, las OPIs suelen ser el enlace entre la entidad subvencionadora, por ejemplo, la UE, el coordinador y los socios del proyecto, así como el resto de unidades o agentes relevantes para la implementación de la solicitud aprobada y la producción de los resultados previstos de forma eficiente, ayudando a interpretar las normas europeas o canalizando las necesidades de las partes involucradas en el proyecto.

Aunque uno de los puntos clave del proyecto europeo de la UE es la movilidad plena de ciudadanos, el sistema de educación superior en España ha conocido en los últimos años dentro de las estructuras de gestión universitaria, la creación de las oficinas de proyectos internacionales de educación y/o investigación, diferenciadas de las oficinas de relaciones internacionales. En líneas generales, estas OPIs se han concebido en nuestro país como un servicio destinado a la promoción, diseño, gestión y justificación de proyectos internacionales que se ejecutan gracias a las subvenciones concedidas por entidades externas y especialmente aquellas procedentes de la Unión Europea. Estas unidades ofrecen habitualmente experiencia técnica y financiera principalmente al personal académico e investigador de la institución en la que se ubica, así como a otros agentes externos para el desarrollo de propuestas exitosas que se someten a evaluación en convocatorias internacionales altamente competitivas, al mismo tiempo que hacen frente a la complejidad de mecanismos de financiación europeos existentes, dado que la combinación de una investigación de excelencia y una gestión profesional de proyectos es un factor de éxito cuando se maneja una gran cartera de proyectos complejos (Widforss G., Rosqvist M., 2015).

Su razón de ser es por lo tanto el *'fundraising'*, es decir, la obtención de fondos de organismos internacionales. Esto incluye el diseño previo de estrategias internacionales específicas, para, a continuación, crear propuestas para la ejecución de nuevos proyectos. Dado que también gestionan los proyectos que resultan aprobados desde el punto de vista técnico y financiero, tienen que prestar igualmente apoyo en todos los ámbitos relacionados con la implementación diaria de proyectos, incluyendo *'lobbying'*, *'networking'*, difusión, comunicación y explotación de los resultados. Además, otro de sus objetivos importantes es proporcionar formación a la carta, tanto interna como externa y servicios de consultoría académica, en lo que se denomina la *'construcción de capacidades'*. Las tareas de estas oficinas cuyo personal tiene que estar especializado en la gestión de proyectos y comunicación intercultural, así como acreditar experiencia financiera y jurídica, implican un triple enfoque de acuerdo con Widforss (2015): en la fase de pre-adjudicación con la búsqueda de nueva financiación, establecimiento de consorcios, apoyando el proceso de solicitud y redactando las propuestas; después de la adjudicación, centrándose en la planificación, la preparación de los acuerdos, organizando reuniones de puesta en marcha, apoyando la elaboración de los informes y procesos; de forma general, realizando labores de consultoría interna y contratación de recursos para proyectos complejos, realización de talleres, intercambio de información sobre oportunidades de financiación, mantenimiento de redes estables,

elaboración y seguimiento de presupuestos y creación de herramientas para proyectos, entre otros. Sin olvidar que los gestores de proyectos juegan un papel crucial en todo tipo de proyectos e influyen en el éxito de los mismos (Wateridge, 1997; Crawford, 2005).

La mayoría de las OPIs dedican sus recursos humanos a la planificación de proyectos y a su gestión en un ámbito concreto: el de la educación superior y/o la investigación. Recientemente, también han comenzado a trabajar en otros sectores como el de la educación de adultos, la educación de personas con necesidades especiales o la educación escolar como transferencia del conocimiento que surge del ámbito académico universitario, incluyendo el desarrollo de proyectos educativos y especialmente aquellos que contribuyen a construir capacidades y transferir competencias y buenas prácticas como puede ser en el ámbito de la digitalización, la integración o el medio ambiente. Sin embargo, a pesar de que la gestión de proyectos internacionales se está vehiculando en las universidades a través de la creación de estas oficinas como unidades fundamentales para la gestión de la financiación externa recibida, y especialmente los fondos procedentes de la UE, es necesario realizar un análisis que profundice en una perspectiva más integradora, para lo cual es preciso tener en cuenta todos aquellos elementos que intervienen de forma pro-activa en una colaboración efectiva dentro de la propia administración y con otros agentes y países:

- a) como es una adecuada identificación de los distintos grupos de interés, en la propia comunidad universitaria y externos a la entidad;
- b) analizando las principales fases en el proceso de gestión de proyectos internacionales y sus diferentes actores;
- c) el rol de liderazgo que el/la responsable, personal, de dicha unidad debería adoptar, la dotación de recursos humanos,
- d) o el papel que las estrategias internas y las políticas de cooperación tienen en la gestión que se realiza en cuanto a los proyectos internacionales.

Además, continúa habiendo espacio para continuar explorando cómo la internacionalización de la educación superior ha sido, puede y tal vez debería financiarse tanto en las entidades europeas como en Marruecos. Como afirma Liviu Matei et al (2015, pág 207): *“un análisis cuidadoso muestra que la financiación puede influir -a veces de forma sutil- en la dirección general del proceso de internacionalización, sus motivaciones y los aspectos profesionales o éticos clave. Estos estudios sistemáticos podrían ayudar a descubrir qué herramientas financieras podrían funcionar mejor y cuáles no funcionan bien para el éxito*

de la internacionalización. Proponemos que es posible identificar y estudiar patrones de financiación de internacionalización en base a un número limitado de factores o variables para empezar: fuentes de financiación de la internacionalización (¿quién financia?), tipos de actividades de internacionalización financiadas (¿qué se financia?), alcance de las actividades de internacionalización financiada, instrumentos de financiación de la internacionalización y estrategias de financiación de la internacionalización.”. Altbach y Knight (2007), por su parte, defienden la existencia del “internacionalismo europeo”, un modelo particular de internacionalización vinculado a la evolución de la enseñanza superior en Europa. El "internacionalismo europeo" existe en parte porque se beneficia de una fuente o fuentes de financiación concretas: la financiación de la UE. Sin duda, ayudaría a explicar las características de iniciativas particulares (o únicas) de internacionalización en este contexto, como los programas Erasmus o proyectos CBHE.

En el caso de Marruecos, la Unión Europea ha financiado proyectos internacionales desde hace unos 20 años con el objetivo de contribuir a la internacionalización de su sistema de educación superior, por ejemplo, a través de la concesión de financiación específica para la creación de nuevos servicios o estructuras en las universidades marroquíes vinculadas al proceso de internacionalización, transfiriendo el conocimiento de las universidades europeas y poniendo como ejemplo la organización de sus propias estructuras y la capacidad de su personal, para que el personal de las entidades marroquíes adquiriese un mayor conocimiento de las fuentes de financiación europeas, facilitando de este modo la presentación de propuestas innovadoras por parte de las entidades marroquíes y especialmente para una gestión más eficaz y cercana a los procesos europeos de justificación técnica y financiera. El Documento de Estrategia 2007-2013 para Marruecos³⁴ señalaba, por ejemplo, las siguientes prioridades para la cooperación: 1) el sector social, en particular, educación, sanidad y protección social; 2) la iniciativa de desarrollo humano nacional; 3) la modernización económica, en particular, el apoyo para la modernización del sector privado, el reforzamiento de la formación vocacional, la modernización industrial, agrícola y pesquera, de los transportes y del sector energético y, en general, la mejora del entorno para las inversiones y la competencia en el marco de una economía de libre mercado; 4) el apoyo institucional para respaldar la aplicación del Acuerdo

³⁴ Morocco Strategy Paper 2007-2013, p. 3-9. El documento de revisión a mitad de período propone mantener estas prioridades (*Mid-Term Review of the Country Strategy Paper Morocco 2007-2013 and National Indicative Program 2011-2013*).

de Asociación y del Plan de Acción de la PEV; 5) el buen gobierno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales; y, 6) la protección medioambiental.

Marruecos también ha desempeñado un papel significativo en la Unión para el Mediterráneo y en el Diálogo África-UE. Considerando la importancia de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico y social de la UE y Marruecos y en referencia al artículo 47 del Acuerdo Euromediterráneo por el que se creaba una asociación entre las Comunidades Europeas y sus Estados miembros, por una parte, y el Reino de Marruecos, por otra, que entró en vigor el 1 de marzo de 2000, el 22 de diciembre de 2003 se firmaba el acuerdo de cooperación científica y tecnológica³⁵ entre la Comunidad europea y el Reino de Marruecos, como primer paso de acercamiento de Marruecos a las políticas educativas y de investigación europeas y a su financiación directa. Gracias a este acuerdo firmado en Salónica, las partes estimularían, desarrollarían y facilitarían las actividades de cooperación científica y tecnológica entre la Comunidad y Marruecos en los ámbitos de interés común para la realización de actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico. Quedaba constancia de la voluntad por parte de la UE de abrir el Espacio Europeo de la Investigación a terceros países y especialmente a los países asociados mediterráneos. Las entidades jurídicas marroquíes, tanto públicas como privadas, podrían participar en las acciones indirectas de los Programas Marco de la Comunidad Europea para acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración, destinados a contribuir a la creación del Espacio Europeo de la Investigación, en las mismas condiciones que las aplicables a las entidades jurídicas de los Estados miembros de la Unión Europea. La UE además ha estado apoyando totalmente las reformas internas que los gobiernos marroquíes han introducido a lo largo de los años, proporcionado para ello tanto asistencia técnica como financiera en el ámbito educativo. La Agencia Efe informaba el 24 de abril de 2020 que la Unión Europea concedía a Marruecos una subvención de unos 1.500 millones de dirhams (en torno a 139 millones de euros) para apoyar la política magrebí en el sector de educación a distancia en su gestión de la crisis generada por la pandemia del coronavirus. El acuerdo de financiación era firmado por la embajadora y representante de la UE en Marruecos, Claudia Wiedey, el ministro de Economía marroquí, Mohamed Benchaaboun, el de Educación, Said Amzazi, y el director general de la Agencia Nacional Lucha contra el Analfabetismo, Mahmoud Abdesamih, según anunció en

³⁵ https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d1b0d270-d75b-409c-b6b8-043dc2ba5f92.0005.02/DOC_1&format=PDF
https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d1b0d270-d75b-409c-b6b8-043dc2ba5f92.0005.02/DOC_2&format=PDF

su momento la representación diplomática de la UE en Marruecos a través de un comunicado oficial³⁶.

Una de las primeras acciones vinculadas a la creación de nuevos servicios o estructuras en las universidades marroquíes relacionadas con procesos de internacionalización y un claro ejemplo de europeización del sistema, fue el proyecto Tempus IGBRIU "*Implantation et gestion de bureaux de relations internationales universitaires*" (Implementación y gestión de oficinas de relaciones internacionales universitarias), con número de referencia JEP-31187-2003, que se implementó en las universidades de Marruecos durante tres años, bajo la coordinación de la Universidad de Vigo y con la participación por parte de los estados miembros de la Unión Europea, del Grupo Compostela de Universidades, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad de Karlsruht (Suecia), la Universidad de Masarik en Brno (República Checa) y la Universidad degli Studi di Perugia (Italia), y por parte de Marruecos, la Universidad Mohammed V, la Universidad Abdelmalek Essaadi, la Universidad Hassan II, la Universidad Al Akhawayn y el Ministerio de Educación marroquí. El objetivo primordial fue el de definir y crear las oficinas de relaciones internacionales en las universidades de Marruecos, formando al futuro personal de estas oficinas, incluyendo también formación presencial en las ORIs europeas, en el diseño, presentación y ejecución de proyectos educativos y de investigación, así como en temas relevantes sobre internacionalización y las políticas comunitarias educativas. A través de los programas Tempus y Erasmus+ CBHE se puede analizar cómo la internacionalización de la educación superior se ha financiado y puede seguir financiándose en terceros países. Esto es relevante porque demuestra cómo el uso de esos instrumentos específicos de financiación europeos puede ayudar a analizar la evolución de las concepciones sobre la internacionalización en un país determinado y valorar si dichos instrumentos influyen o no en la naturaleza y estrategia de las acciones de internacionalización en una institución concreta. Se considera pues pertinente y factible estudiar estos instrumentos de financiación y sus resultados, identificando los proyectos aprobados durante un periodo determinado de tiempo, para ahondar en los procesos de internacionalización y europeización de las instituciones de educación superior de Marruecos, identificando además patrones de financiación o carencias en relación con sus estructuras o con los objetivos establecidos en las convocatorias europeas.

³⁶ <https://elfarodeceuta.es/europa-dona-millones-educacion-marruecos/>

PARTE II

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS

6.1. El Magreb y la aprobación de proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE

El Magreb, conformado por Argelia, Libia, Mauritania, Marruecos, el Sahara Occidental y Túnez, ha sido objeto de especial atención por parte de la Comisión Europea a la hora de seleccionar y aprobar nuevos proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE, especialmente por sus relaciones con los países europeos, como es el caso de España, y su posición geográfica que hace de puente entre África y Europa. España y la política exterior del país han priorizado las relaciones con los países del sur y especialmente del Magreb, y notablemente con Marruecos, debido no solo a la proximidad geográfica, los vínculos históricos, la movilidad de ciudadanos sino también gracias a los intercambios económicos, educativos y culturales.

Desde el año 2011, el Magreb ha experimentado importantes transformaciones³⁷. La mala situación socio-económica y la cadena de conflictos que derivaron en lo que se denominó la Primavera Árabe dio lugar a una revolución política y a un reclamo democrático en las protestas sociales que resultaron en nuevas reformas en los países del Mediterráneo.

Túnez, y en concreto la ciudad de Sidi Bouzid, fue el lugar en el que estalló la ola de manifestaciones en el sur que derivó en la caída del régimen en 2011, con el exilio en Arabia Saudí de su presidente Zine el Abidine Ben Ali y en una transición ordenada hacia la democracia (Izquierdo, 2014), reflejada en su Constitución aprobada el 26 de enero de 2014, gracias a un consenso entre laicistas e islamistas. Este logro se vio, sin embargo, empañado por los ataques terroristas que se incrementaron durante el periodo 2015 y 2016, cerca de la frontera con Argelia, el atentado junto al Museo del Bardo y en hoteles de la ciudad de Sousse, un ataque próximo al Ministerio de Interior y Justicia o en marzo de 2016 en Ben Guerdane. Tras la adopción de la nueva constitución democrática por parte del gobierno tunecino de Mehdi Jomaa, la Unión Europea instó al país a continuar con la transición democrática en un clima de diálogo con la sociedad civil y a convocar lo antes posible unas elecciones libres, inclusivas y transparentes en Túnez.

³⁷ Ministerio Español de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación:
<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/OrienteProximoMagreb/Paginas/EspElMagreb.aspx>

Las instituciones europeas confirmaron su voluntad de seguir apoyando a las autoridades tunecinas para afrontar los problemas sociales, económicos y de seguridad del país, respondiendo a las necesidades de la población y especialmente de los jóvenes. Bajo los principios de la nueva Política Europea de Vecindad, la UE³⁸ confirmó haber doblado su apoyo a Túnez desde 2011 y confirmó su deseo de incrementar la asistencia financiera y técnica para fomentar el crecimiento económico del país y apoyar las reformas políticas y sociales. El 26 de julio de 2016, el Parlamento Europeo aprobaba una resolución³⁹ sobre las relaciones de la UE con Túnez basadas en el contexto regional en la que consideraba a Túnez uno de los países prioritarios en el marco de la política europea de vecindad de la Unión. En esta resolución, el Parlamento ponía de manifiesto el proceso pacífico de transición a la democracia en Túnez, el cual representaba un ejemplo de éxito en el mundo árabe y que su consolidación era vital para la estabilidad de toda la región y, por lo tanto, para la seguridad de Europa. Concluía que la falta de empleo y oportunidades constituía uno de los principales motivos de las masivas manifestaciones populares de 2011 y que el pueblo tunecino continuaba sufriendo esos problemas debido a la elevada tasa de desempleo juvenil.

Un elemento preocupante era el gran número de jóvenes tunecinos captados por el Estado Islámico y que la falta de perspectivas y el estancamiento económico contribuían a que estos jóvenes pudieran sentirse cada vez más atraídos por las falsas promesas de los grupos extremistas. El Parlamento celebraba la asociación UE-Túnez en materia de investigación e innovación y destacaba que Túnez debería participar plenamente en el programa Erasmus + con el fin de desarrollar aún más el intercambio de estudiantes universitarios, manifestando su preocupación ante las dificultades a que se enfrentaban los estudiantes tunecinos que deseaban cursar estudios en Europa. Pedía igualmente a la Comisión que impulsara el desarrollo de asociaciones entre escuelas, universidades y centros de investigación y que reforzara los proyectos compartidos de aprendizaje permanente, en especial en los ámbitos de la enseñanza de lenguas, las nuevas tecnologías y la promoción de la educación de las mujeres o el espíritu emprendedor. Para ello tomaba como base el marco único de apoyo de ayudas de la Unión Europea a Túnez durante el período 2014-2015, la Resolución del 9 de julio de 2015 sobre la revisión de la política europea de vecindad, la Comunicación conjunta titulada «Revisión de la Política Europea de Vecindad» del 18 de noviembre de 2015, la firma de

³⁸ Consejo de la Unión Europea, Conclusiones del Consejo sobre Túnez, febrero 2014.

http://consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/EN/foraff/140967.pdf

³⁹ Parlamento Europeo. Informe sobre las relaciones de la UE con Túnez en el actual contexto regional, junio 2016.

https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0249_ES.html#_part1_defl

Túnez el 1 de diciembre de 2015 de un acuerdo de asociación al programa Horizonte 2020 en los ámbitos de la investigación y la innovación, la Resolución de 25 de febrero de 2016 sobre la apertura de las negociaciones sobre un Acuerdo de Libre Comercio UE-Túnez, las recomendaciones del Consejo de Asociación UE-Túnez de 17 de marzo de 2015 relativas a la aplicación del Plan de Acción UE-Túnez (2013-2017) y la declaración conjunta del Consejo de Asociación UE-Túnez del 18 de abril de 2016, así como el Plan de Desarrollo Estratégico de Túnez 2016-2020.

Las relaciones de cooperación al desarrollo entre España y Túnez⁴⁰ se estrecharon en abril de 2007 gracias a la VI Comisión Mixta Hispano-Tunecina de Cooperación técnica, científica, cultural y en materia de Educación (abril de 2007). Aunque desde 2012 Túnez no figuraba en el Plan Director como país de intervención por parte de la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID), es en el periodo 2018-2021 cuando se incorpora dentro de los países de cooperación avanzada al V Plan Director de la Cooperación Española. En los últimos años, destacó, a través de la gestión de FIIAPP y la financiación europea, el programa de “Apoyo Institucional para la mejora del sistema de investigación e innovación de Túnez” entre el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica de Túnez y el Ministerio de Ciencia e Innovación de España⁴¹.

A diferencia del proceso pacífico de transición a la democracia en Túnez, en Libia las primeras manifestaciones de enero y febrero de 2011 contra la oligarquía provocaron la inmediata reacción del gobierno a modo de represión y violencia y la posterior deposición del coronel Gadafi. El conflicto que continúa abierto en la actualidad mantiene al país en una situación de permanente incertidumbre y de inestabilidad política y económica, con importantes problemas de seguridad y gobernabilidad. Es, no obstante, durante la denominada crisis migratoria que Libia que pasa a ser un pilar fundamental para la UE y se movilizan recursos financieros comunitarios, gracias a la Agenda Europea de Migración de 2015 o el Memorandum de Entendimiento entre Italia y Libia en 2017, para dotar a Libia de mejores infraestructuras destinadas a la gestión de la inmigración en el interior de las fronteras terrestres y marítimas de los países terceros ubicados en el Norte de África (Calvo, 2020). La

⁴⁰ Información de la Oficina de Información Diplomática española

⁴¹ Ministerio de Asuntos Exteriores. Ficha país Túnez. http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/tunez_ficha%20pais.pdf

UE⁴² continúa con su labor diplomática para apoyar la estabilización del país, al ser Libia un socio fundamental en la lucha contra los flujos migratorios en la ruta del Mediterráneo central y principal punto de embarque y país de tránsito.

También Marruecos y Argelia experimentaron notables reformas después de la primavera árabe iniciada en Túnez. En el caso de Argelia, en la estela de las revueltas de 2011-12, surgidas en respuesta al desempleo, la falta de vivienda, la inflación en el coste de los alimentos, la corrupción, la falta de libertad de expresión o las condiciones de vida, millones de argelinos volvieron a manifestarse en las calles en 2019 dando como resultado la renuncia del presidente Abdelaziz Bouteflika después de 20 años en el poder. Con el 60% de la población menor de 30 años y de acuerdo a los datos de la Oficina Nacional de Estadísticas con el paro alcanzando el 30% entre el sector de los jóvenes de 16 a 24 años, la inestabilidad política, el estancamiento en los precios de las materias primas y con reformas económicas y políticas aún pendientes, el año 2021 se auguró complicado para la sociedad argelina (Navarro, 2020).

En Marruecos, se llevaron a cabo protestas en las principales ciudades como Rabat, Casablanca o Tánger, bajo el paraguas del movimiento 20-f protagonizado por los jóvenes desencantados con el desempleo. Aunque la sociedad marroquí puso en cuestión el modelo económico del estado y la continua subida de precios de productos de primera necesidad, las revueltas en Marruecos no fueron tan conflictivas como en otros países dentro del mundo árabe (Algora, 2014).

El rey Mohamed VI continuó con el fomento de las reformas administrativas y políticas que había iniciado desde su llegada al trono en 1999 y que concluyeron con el cambio de la Constitución adoptada en 2011, en un avance hacia una monarquía parlamentaria.

En 2004, modificó el Código de Familia y en 2006 realizó cambios para luchar contra la pobreza rural, la marginación social, con especial atención a la sanidad, la educación y el acceso a la vivienda. Ese mismo año y para intentar afrontar los abusos contra los derechos humanos creó la Comisión para la Equidad y Reconciliación y la Instancia Central para la

⁴² Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo y al Consejo: quinto informe de situación sobre el marco de asociación con terceros países en el contexto de la agenda europea de migración. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/txt/pdf/?uri=celex:52017dc0471&from=en>

Prevención de la Corrupción. Favoreció el multipartidismo que se concretó en una reforma constitucional aprobada en referéndum el 1 de julio de 2011, donde el primer ministro es el jefe de gobierno y se refuerza el rol del gobierno. Abdelilá Benkirán fue nombrado primer ministro por Mohamed VI tras la reforma constitucional.

Aunque la monarquía confiere solidez al equilibrio político marroquí y a la estabilidad en la zona, el principal reto al que se enfrenta Marruecos sigue siendo el crecimiento de su población, el abandono escolar y el desempleo de los jóvenes marroquíes, que representan el 18% de la población total, aumentando las desigualdades y generando malestar social, así como el problema constante de la emigración. Según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 30.000 menores abandonaron su formación en Marruecos, alentados por sus familias que no confían en el sistema y en que puedan encontrar un trabajo. En el país este fenómeno del desempleo está intrínsecamente relacionado con los desafíos abiertos en materia educativa (Hernández, 2019).

En el informe anual *Doing Business 2020*, Marruecos obtenía el puesto 53 entre 190 países, por delante de países del sur del Mediterráneo como Argelia (157), Egipto (114) o Túnez (78), posicionándose en el puesto nº3 del continente africano. Sin embargo, en el III trimestre del 2016, el desempleo representaba el 9,6% de su población (Expansión, datos macro)⁴³, y el FMI estimaba en 2020 una subida del 12,3% de dichas tasas de desempleo.

En noviembre de 2020, el organismo estadístico Alto Comisariado del Plan (HCP, Haut Commissariat du Plan, siglas en francés) publicaba el número de desempleados en Marruecos que alcanzaba una cifra superior, el 12,7% en las zonas urbanas, afectando especialmente a las mujeres y a la población joven (Agencia EFE, 2020)⁴⁴.

Si bien la historia de Argelia, Túnez y Marruecos puede guardar similitudes, también existen actualmente diferencias importantes en clave de política exterior y en cuanto a las relaciones que mantienen cada uno de los países con Europa y con España. Marruecos, con una población estimada a 1 de diciembre de 2020 de 36.104.022⁴⁵ personas, se caracteriza por

⁴³ Expansión. <https://datosmacro.expansion.com/paises/comparar/espana/marruecos?sc=XE18>

⁴⁴ EFE 2020: El desempleo sube un 35% en Marruecos en el tercer trimestre y llega al 12,7%. <https://elfarodeceuta.es/desempleo-sube-marruecos/>

⁴⁵ Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores Español. Oficina de Información Diplomática. Ficha de país Marruecos. http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/marruecos_ficha%20pais.pdf

ser un país que disfruta de una estabilidad política y económica superior a la del resto de países de la región⁴⁶.

En un Magreb en transformación, en el que la Primavera Árabe supuso un punto de inflexión para la gestión de la seguridad en la zona y las relaciones exteriores de los países de la región, el papel de la UE bajo el paraguas de las relaciones euro-mediterráneas ha sido de apoyo a los países en la dificultosa labor de gestionar los flujos migratorios y también a la hora de debatir nuevas medidas de cooperación⁴⁷.

La co-financiación de iniciativas en el sector de la educación superior ha sido uno de los pilares importantes en las políticas de vecindad de la UE como se demuestra en la relación de propuestas TEMPUS IV financiadas en el Magreb en el periodo 2017-2013.

En el año 2008, la Unión Europea aprobó un total de 76 proyectos Tempus entre proyectos conjuntos y de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multipaís, de los cuales 3 en Argelia, 6 en Túnez y 9 en Marruecos lo que supone una tasa de consecución marroquí del 11,84% en relación a todas las zonas geográficas, convirtiéndose Marruecos en el primer país del Magreb en la obtención de este tipo de proyectos.

La UE recibió un total de 530 propuestas, siendo el porcentaje de concesión con 76 proyectos aprobados del 14,33%. 126 propuestas presentadas fueron coordinadas por terceros países y 150 se presentaron en la zona del mediterráneo.

⁴⁶ Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores Español. Oficina de Información Diplomática. Ficha de país Marruecos. http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/marruecos_ficha%20pais.pdf

⁴⁷ Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo y al Consejo: quinto informe de situación sobre el Marco de Asociación con terceros países en el contexto de la Agenda Europea de Migración, Bruselas, 6.9.2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0471&from=EN>

Accepted projects - Tempus IV - 2008						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL(2)
		National projects	Multi Country projects(2)	National projects	Multi Country projects(2)	
Western Balkans	Albania	0	7	0	0	7
	Bosnia	0	6	0	3	9
	Croatia	0	8	0	1	9
	FYROM	1	11	1	3	16
	Kosovo	0	4	1	1	6
	Montenegro	0	4	0	3	7
	Serbia	3	12	1	1	17
Total Western Balkans		4	17	3	3	27
Central Asia	Kazakhstan	0	7	0	3	10
	Kyrgyzstan	0	1	0	3	4
	Tajikistan	0	0	0	2	2
	Turkmenistan	1	0	0	0	1
	Uzbekistan	0	1	0	2	3
Total Central Asia		1	8	0	3	12
Eastern Europe	Armenia	0	4	0	0	4
	Azerbaijan	1	2	0	0	3
	Georgia	0	3	0	0	3
	Subtotal Caucasus	1	5	0	0	6
	Belarus	1	3	0	0	4
	Moldova	1	8	0	0	9
	Ukraine	2	10	0	0	12
	Subtotal	4	13	0	0	17
RUSSIA	6	11	2	1	20	
Total Eastern Europe		11	17	2	1	31
Mediterranean countries	Algeria	0	3	0	0	3
	Morocco	2	6	0	1	9
	Tunisia	1	4	0	1	6
	Subtotal MAGHREB	3	7	0	1	11
	Jordan	1	2	0	0	3
	Lebanon	0	4	0	0	4
	Egypt	3	4	0	0	7
	oPt	0	2	0	0	2
	Syria	1	1	1	0	3
	Israel	0	2	0	0	2
Subtotal MASHREK	5	7	1	0	12	
Total Mediterranean countries		8	10	1	1	20
Total nr. of accepted projects		24	39	6	7	76

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary

(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

Tabla 7. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2008

Un año después en 2009, la Unión Europea financió un total de 69 proyectos Tempus, de los cuales 50 proyectos conjuntos y 19 de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multi-país (34 propuestas bajo esta modalidad), lo que representa un 9,22 % de proyectos menos en relación a la anterior edición de 2008, de los cuales 8 en el Magreb y con la siguiente distribución: 6 en Argelia (el doble que en 2008), 6 en Túnez (igual cantidad que en 2008) y 7 en Marruecos (2 menos que en 2008) lo que supone una tasa de consecución marroquí del 10,14% en relación a todas las zonas geográficas, continuando como el primer país del Magreb en la obtención de este tipo de proyectos. Se recibieron un total de 608 propuestas (fuente EACEA), de las cuales 150 de los países de la zona geográfica del

Mediterráneo, un 24,67%, lo que supuso un 14,72% más de proyectos presentados en relación al año anterior. La tasa de éxito de proyectos aprobados en relación a propuestas presentadas fue del 11,34% (un 2,99% menos que en 2008 a pesar del incremento en el número de propuestas recibidas). 495 propuestas fueron consideradas como elegibles, lo que representa un 81% del total. Un total de 151 propuestas estaban coordinadas por terceros países y 15 de ellas fueron finalmente aprobadas, lo que representa una tasa de éxito del 9,93%. Se constata un incremento del 19% en el número de propuestas presentadas y coordinadas por terceros países en relación con 2008. Marruecos presentó 4 propuestas como entidad coordinadora y Túnez 1 pero ninguna fue aprobada. 204 propuestas fueron propuestas para consultas en los terceros países. En relación a la zona del Mediterráneo se recibieron un total de 157 solicitudes, 129 fueron consideradas elegibles, 33 fueron enviadas a consultas y finalmente 16 resultaron aprobadas, un 10,19%. Los consorcios tenían una media de 13 socios con una media de 9 entidades de terceros países por proyecto y un presupuesto medio de 815.000€.

Accepted projects - Tempus IV - 2009						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL(2)
		National projects	Multi Country projects(2)	National projects	Multi Country projects(2)	
Western Balkans	Albania	0	3	0	0	3
	Bosnia	0	4	2	1	7
	Croatia	1	4	1	0	6
	FYROM	1	8	0	1	10
	Kosovo	1	4	1	0	6
	Montenegro	1	3	0	0	4
	Serbia	4	7	1	1	13
Total Western Balkans		8	11	5	1	25
Central Asia	Kazakhstan	0	3	0	0	3
	Kyrgyzstan	0	3	0	0	3
	Tajikistan	1	2	0	0	3
	Turkmenistan	0	0	1	0	1
	Uzbekistan	0	3	0	1	4
Total Central Asia		1	4	1	1	7
Eastern Europe	Armenia	0	2	0	1	3
	Azerbaijan	0	2	0	0	2
	Georgia	0	3	0	1	4
	Subtotal Caucasus	0	4	0	1	5
	Belarus	0	3	0	1	4
	Moldova	0	0	1	1	2
	Ukraine	3	5	0	3	11
	Subtotal	3	5	1	3	12
RUSSIA	8	4	1	1	14	
Total Eastern Europe		11	8	2	4	25
Mediterranean countries	Algeria	0	4	1	1	6
	Morocco	0	4	1	2	7
	Tunisia	0	4	0	2	6
	Subtotal MAGHREB	0	4	2	2	8
	Jordan	0	3	0	1	4
	Lebanon	0	2	0	1	3
	Egypt	2	3	0	1	6
	oPt	0	0	1	1	2
	Syria	1	0	1	0	2
	Israel	0	0	0	1	1
Subtotal MASHREK	3	4	2	2	11	
Total Mediterranean countries		3	6	4	3	16
Total nr. of accepted projects		23	27	12	7	69

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary

(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

Tabla 8. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2009

En 2010, un total de 64 proyectos Tempus fueron aprobados por la UE, de los cuales 50 proyectos conjuntos y 14 de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multi-país (31 propuestas de este tipo), lo que representa un 7,25 % de proyectos menos en relación a la edición de 2009, de los cuales 10 en el Magreb y con la siguiente distribución: 6 en Argelia (igual cifra que en 2009), 7 en Túnez (uno más que en 2009) y 8 en Marruecos (uno más que en 2009) lo que supone una tasa de consecución marroquí del 12,5% en relación a todas las zonas geográficas, continuando como el primer país del Magreb en la obtención de este tipo de proyectos.

Se recibieron un total de 450 propuestas (fuente EACEA), aunque un 26% menos que en 2009, de las cuales un 23% de los países de la zona geográfica del Mediterráneo y la tasa de éxito fue del 14,22% (un 2,88% más que en 2009). 400 propuestas fueron consideradas como elegibles, un 88,88% del total, lo que supuso una mejora sustancial en comparación con 2009, año con un 19% de solicitudes no elegibles.

Un total de 90 propuestas presentadas estaban coordinadas por terceros países, lo que representa un 41% menos que en 2009. 204 propuestas fueron propuestas para consultas en los terceros países (misma cifra que en 2009).

En relación a la zona del Mediterráneo se recibieron un total de 103 solicitudes (un 35% menos que en 2009), 93 fueron consideradas elegibles, 50 fueron enviadas a consultas y finalmente 23 resultaron aprobadas, lo que supone un 22,33%, un 12,14% más que en 2009.

Los consorcios tenían una media de 14 socios por proyecto y un presupuesto medio de 848.000€.

Accepted projects - Tempus IV - 2010						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL(2)
		National projects	Multi Country projects(2)	National projects	Multi Country projects(2)	
Western Balkans	Albania		4		1	5
	Bosnia		3	2	1	6
	FYR of Macedonia	1	4		2	7
	Kosovo 1244	3	2			5
	Montenegro		1	1	2	4
	Serbia	6	3	1	2	12
Total Western Balkans		10	5	4	2	21
Central Asia	Kazakhstan		3			3
	Kyrgyzstan		3			3
	Tajikistan		2		1	3
	Turkmenistan		2	1		3
	Uzbekistan		3			3
Total Central Asia		0	6	1	1	8
Eastern Europe	Armenia		2	1	1	4
	Azerbaijan	1	1			2
	Georgia		4		1	5
	Subtotal CAUCASUS	1	6	1	1	9
	Belarus		2			2
	Moldova	1	4			5
	Ukraine		5			5
	Subtotal	1	8	0	0	9
Russia	4	3		1	8	
Total Eastern Europe		6	10	1	2	19
Southern Mediterranean countries	Algeria		5		1	6
	Morocco	1	6		1	8
	Tunisia		5	1	1	7
	Subtotal MAGHREB	1	7	1	1	10
	Jordan	2	3			5
	Lebanon	1	5		1	7
	Egypt	2	2			4
	oPt	1	2			3
	Syria	1	2	1		4
	Israel		1	1		2
Subtotal MASHREK	7	6	2	1	16	
Total Southern Mediterranean countries		8	11	3	1	23
Total nr. of accepted projects		24	26	9	5	64

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary
(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

Tabla 9. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2010

En 2011, la UE aprobó un total de 62 proyectos Tempus, de los cuales 47 proyectos conjuntos y 15 de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multi-país (30 propuestas de este tipo), lo que representa un 3,13 % de proyectos menos en relación a la edición de 2010, de los cuales 6 en el Magreb y con la siguiente distribución: 3 en Argelia (la mitad que en 2010 y en 2009), 3 en Túnez (4 menos que en 2010), 1 en Libia (país de nueva participación) y 3 en Marruecos (5 menos que en 2010) lo que supone una tasa de consecución marroquí del 4,83% en relación a todas las zonas geográficas y con igual representación que Túnez y Argelia en el Magreb.

Accepted projects - Tempus IV - 2011						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL(2)
		National projects	Multi Country projects(2)	National projects	Multi Country projects(2)	
Western Balkans	Albania	0	5	0	0	5
	Bosnia and Herzegovina	0	6	2	0	8
	Kosovo UNSCR 1244	1	4	0	0	5
	Montenegro	1	6	0	0	7
	Serbia	2	6	3	0	11
Total Western Balkans		4	8	5	0	17
Central Asia	Kazakhstan	0	7	1	1	9
	Kyrgyzstan	0	3	0	1	4
	Tajikistan	1	3	0	2	6
	Turkmenistan	1	0	0	0	1
	Uzbekistan	0	3	1	0	4
Total Central Asia		2	7	2	2	13
Eastern Europe	Armenia	0	2	0	0	2
	Azerbaijan	1	3	0	1	5
	Georgia	0	4	0	1	5
	Subtotal CAUCASUS	1	4	0	2	7
	Belarus	1	1	0	1	3
	Moldova	1	0	0	0	1
	Ukraine	0	8	1	0	9
	Subtotal	2	7	1	1	11
Russia	4	5	2	0	11	
Total Eastern Europe		7	10	3	2	22
Southern Mediterranean countries	Algeria	1	2	0	0	3
	Libya	1	0	0	0	1
	Morocco	0	2	1	0	3
	Tunisia	0	2	1	0	3
	Subtotal MAGHREB	2	2	2	0	6
	Egypt	2	2	0	0	4
	Israel	0	1	0	0	1
	Jordan	0	3	0	0	3
	Lebanon	0	1	1	0	2
	occ. Palestinian territory	1	1	0	0	2
Syria	1	2	0	0	3	
Subtotal MASHREK	4	5	1	0	10	
Total Southern Mediterranean countries		6	7	3	0	16
Total nr. of accepted projects		19	28	13	2	62

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary
(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

Tabla 10. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2011

En el año 2012, la UE aprobó un total de 108 proyectos Tempus, de los cuales 79 proyectos conjuntos y 29 de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multi-país (55 propuestas de este tipo), lo que representa un 74 % de proyectos más en relación a la edición anterior de 2011, de los cuales 15 en el Magreb y con la siguiente distribución: 5 en Argelia (2 proyectos más que en 2011), 9 en Túnez (6 más que en 2011), 2 en Libia (uno más que en 2011) y 11 en Marruecos (8 más que en 2011) lo que supone una tasa de consecución marroquí del 10,19% en relación a todas las zonas geográficas y el liderazgo en el Magreb.

Accepted projects - Tempus IV - 2012						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL(2)
		National projects	Multi Country projects(2)	National projects	Multi Country projects(2)	
Western Balkans	Albania	1	1	1	0	3
	Bosnia and Herzegovina	1	10	1	1	13
	Kosovo*	3	3	0	0	6
	Montenegro	0	6	1	1	8
	Serbia	3	9	0	1	13
Total Western Balkans		8	12	3	1	24
Central Asia	Kazakhstan	1	4	0	3	8
	Kyrgyzstan	1	3	0	3	7
	Tajikistan	0	2	0	3	5
	Turkmenistan	1	0	0	1	2
	Uzbekistan	2	1	0	2	5
Total Central Asia		5	5	0	3	13
Eastern Europe	Armenia	0	5	2	2	9
	Azerbaijan	2	3	0	0	5
	Georgia	0	10	1	1	12
	Subtotal CAUCASUS	2	11	3	3	19
	Belarus	0	6	0	2	8
	Moldova	0	4	2	3	9
	Ukraine	3	13	3	4	23
	Subtotal	3	14	5	4	26
Russia	4	7	3	1	15	
Total Eastern Europe		9	21	11	4	45
Southern Mediterranean countries	Algeria	0	4	0	1	5
	Libya	1	1	0	0	2
	Morocco	1	5	2	3	11
	Tunisia	2	5	0	2	9
	Subtotal MAGHREB	4	6	2	3	15
	Egypt	5	7	0	0	12
	Israel	2	3	0	0	5
	Jordan	1	3	1	0	5
	Lebanon	0	4	1	2	7
	occ. Palestinian territory	1	3	0	0	4
	Syria	0	1	0	0	1
Subtotal MASHREK	9	10	2	2	23	
Total Southern Mediterranean countries		13	14	4	3	34
Total nr. of accepted projects		35	44	18	11	108

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary

(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

* This designation is without prejudice to positions on status, and is in line with UNSCR 1244 and the ICJ Opinion on the Kosovo declaration of independence.

Tabla 11. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2012

En el año 2013, la UE aprobó un total de 171 proyectos Tempus, de los cuales 132 proyectos conjuntos y 39 de medidas estructurales, tanto de tipo nacional como multi-país (27 propuestas de este tipo), lo que representa un 58,33 % de proyectos más en relación a la edición de 2012, de los cuales 26 en el Magreb y con la siguiente distribución: 9 en Argelia (4 proyectos más que en 2012), 16 en Túnez (7 más que en 2012), 2 en Libia (misma cifra que en 2012) y 20 en Marruecos (9 más que en 2012) lo que supone una tasa de consecución marroquí del 11,69% en relación a todas las zonas geográficas y el liderazgo nuevamente en el Magreb. Marruecos ha sido el país que más proyectos Tempus ha tenido financiados en la región de los países del Mediterráneo del sur.

Accepted projects - Tempus IV - 2013						
Breakdown of projects by partner country, region and type of project						
Region	Country	Joint Projects (1)		Structural Measures (1)		TOTAL (2)
		National projects	Multi Country projects (2)	National projects	Multi Country projects (2)	
Western Balkans	Albania	0	8	1	0	9
	Bosnia and Herzegovina	0	9	1	0	10
	Kosovo*	4	5	2	0	11
	Montenegro	1	9	1	0	11
	Serbia	8	6	4	0	18
Total Western Balkans		13	13	9	0	35
Central Asia	Kazakhstan	0	8	0	1	9
	Kyrgyzstan	0	5	0	2	7
	Tajikistan	1	5	0	1	7
	Turkmenistan	0	3	0	1	4
	Uzbekistan	5	4	2	0	11
Total Central Asia		6	11	2	2	21
Eastern Europe	Armenia	0	11	4	3	18
	Azerbaijan	2	10	0	1	13
	Georgia	1	13	1	4	19
	Subtotal CAUCASUS	3	17	5	5	30
	Belarus	2	9	0	2	13
	Moldova	2	5	0	2	9
	Ukraine	6	20	2	5	33
	Subtotal	10	24	2	5	41
Russia	9	18	3	0	28	
Total Eastern Europe		22	36	10	6	74
Southern Mediterranean countries	Algeria	0	7	0	2	9
	Libya	1	1	0	0	2
	Morocco	1	11	5	3	20
	Tunisia	4	10	0	2	16
	Subtotal MAGHREB	6	12	5	3	26
	Egypt	6	9	0	1	16
	Israel	4	3	0	0	7
	Jordan	2	6	1	2	11
	Lebanon	0	9	0	3	12
	Palestine	2	5	0	1	8
	Syria	0	2	0	0	2
Subtotal MASHREK	14	18	1	4	37	
Total Southern Mediterranean countries		20	22	6	5	53
Total nr. of accepted projects		61	71	27	12	171

(1): number of accepted projects in which one or more institutions from the country are involved, either as coordinator or as co-beneficiary

(2): country figures for multi country projects cannot be added, as several countries can be involved in the same project

* This designation is without prejudice to positions on status, and is in line with UNSCR 1244 and the ICJ Opinion on the Kosovo declaration of independence.

Tabla 12. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2013

En el marco del programa Tempus IV, la Unión Europea publicó un total de 6 convocatorias para la selección de propuestas en las que en cada anualidad se explicaban los instrumentos principales de cooperación (proyectos conjuntos, medidas estructurales, proyectos nacionales, multipaís, etc.), los candidatos admisibles (en todas ellas Marruecos), la vigencia máxima de los proyectos (entre 24 y 36 meses), la dotación total concedida para la cofinanciación de los proyectos aprobados (entorno a 50 millones de euros; 78,1 millones euros en 2011 y alcanzando los 129,8 millones de euros en la convocatoria de 2012), así como el porcentaje de subvención de la UE (entre 90% y 95% en función de la anualidad), fijando el importe máximo y mínimo de las subvenciones (entre 500.000 euros y 1.500.000 euros en función de la anualidad) y el plazo para la presentación de solicitudes o criterios de

adjudicación (claridad y coherencia de los objetivos, relevancia de los mismos para la reforma de la enseñanza superior, en la institución o el sistema educativo del país socio, calidad de la asociación, calidad del contenido del proyecto y de la metodología aplicada, sostenibilidad del proyecto, el presupuesto y su rentabilidad):

1ª Convocatoria de propuestas — DG EAC/04/08 — Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 28 de abril de 2008)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/2ce545e6-08f9-441d-8d40-f1613ca553af/language-es/format-PDF/source-186594957>

2ª Convocatoria de propuestas — DG EAC/01/09 — Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 28 de abril de 2009)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/1217b1d1-ee55-4ded-a598-d46c2713f8e8/language-es/format-PDF/source-254266086>

3ª Convocatoria de propuestas — EACEA/28/09 — Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 9 de marzo de 2010)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/453dda54-49ac-4d07-8f58-befe5b0773aa/language-es/format-PDF/source-186594271>

4ª Convocatoria de propuestas — EACEA/32/10 — Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 15 de febrero de 2011)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/26d06a50-a06d-4caa-aa90-af5454d3da41/language-es/format-PDF/source-186594761>

5ª Convocatoria de propuestas — EACEA/25/11 — Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 23 de febrero de 2012)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/7d31340b-e86e-4ce7-8d30-7ffceac952c4/language-es/format-PDF/source-186593854>

6ª Convocatoria de propuestas — EACEA/35/12 Tempus IV — Reforma de la educación superior a través de la cooperación universitaria internacional (2012/c 375/07) (Fecha límite de presentación de solicitudes: el 26 de marzo de 2013)

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/0e7769f7-3ed1-11e2-b7ce-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-186593552>

La región del Mediterráneo sur (Región 3) en el marco del programa Erasmus+ del periodo 2014-2020 engloba en tanto que espacio de vecindad de la UE los siguientes 10 países: Marruecos, Argelia, Túnez, Libia, Egipto, Líbano, Jordania, Palestina, Siria e Israel. Esta es una zona de especial relevancia para el programa Erasmus+ y en concreto en relación con los proyectos Erasmus+ CBHE dado que recibió entorno al 20% del total del presupuesto vinculado a este tipo de proyectos que tenían como principal objetivo la construcción de capacidades.

De acuerdo con las últimas estadísticas publicadas por la EACEA un total de 209 proyectos Erasmus+ CBHE han recibido financiación desde el año 2014 al 2020, con la participación de 340 instituciones de educación superior y una tasa de consecución de propuestas de entorno al 12% de media frente al 16% de la tasa mundial. En cuanto a la distribución temática y de acuerdo con la información publicada en el portal de la EACEA destacan un 46% de iniciativas de temática curricular (tipo A), 26% de modernización en la gestión y la gobernanza (tipo B), y el 28% de fortalecimiento de las relaciones con la sociedad en general (tipo C), siendo 26 de los proyectos de tipo estructural y 20% de ámbito regional. Los principales países europeos que trabajan en la región del Mediterráneo sur son España, Francia e Italia, con proyectos en las siguientes temáticas:

- la gobernanza y gestión universitaria.
- los sistemas de información y garantía de calidad.
- la internacionalización.
- el desarrollo de planes de estudio en sectores estratégicos
- la diversificación y profesionalización de la oferta formativa.
- el e-learning, así como la formación abierta y a distancia.
- la vinculación con el proceso de Bolonia (el sistema de créditos ECTS, el marco europeo de cualificaciones, los enfoques centrados en el estudiante, etc.).
- la educación inclusiva.

- la empleabilidad y espíritu empresarial.
- la innovación y transferencia de tecnología.

En el periodo 2015-2017 se publicaron un total de 3 convocatorias de Erasmus+ CBHE:

- Capacity-building in the Field of Higher Education 2015:
Erasmus+ - EAC/A04/2014. https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2014-2020/erasmus/capacity-building-field-higher-education-2015_en
- Capacity Building in the field of Higher Education 2016:
Erasmus+ - EAC/A04/2015. https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2014-2020/erasmus/capacity-building-field-higher-education-2016_en
- Capacity Building in the Field of Higher Education 2017:
Erasmus+ - EAC/A03/2016. https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2014-2020/erasmus/capacity-building-field-higher-education-2017_en

En el reparto por países (fuente EACEA), en dicho periodo, 36 propuestas involucraron a entidades argelinas, siendo 15 los proyectos seleccionados, de los cuales un proyecto coordinado por una entidad argelina en 2017; en el caso de Túnez, su participación fue en 112 propuestas que incorporaron a entidades tunecinas, siendo 27 los proyectos seleccionados, de los cuales un proyecto coordinado por una entidad tunecina en 2017; 10 propuestas contaron con la participación de entidades libias, siendo 4 los proyectos seleccionados; en el caso de Marruecos, su participación fue la más notable con su implicación en 119 propuestas, siendo 29 los proyectos seleccionados, de los cuales tres proyectos coordinados por entidades marroquíes.

El proceso de selección en los proyectos Tempus y Erasmus+CBHE siguió una serie de etapas comunes por parte de la EACEA. En primer lugar, preparación de las bases del proceso incluyendo la definición de la hoja de ruta, estableciendo los hitos de dicho proceso, procediendo a la contratación de expertos y aprobando el uso de herramientas y metodologías para poder realizar la evaluación. A continuación, recepción por parte de la UE de las propuestas de proyectos y verificación del cumplimiento de los criterios de elegibilidad establecidos en las convocatorias. Después, organización de la reunión inicial con los expertos e inicio del proceso de evaluación de las propuestas en remoto o físico.

Cada propuesta era evaluada por dos expertos distintos en dos fases: en la primera fase cada experto tenía la responsabilidad de realizar una evaluación de forma individual de forma remota y en la segunda fase ambos expertos que evaluaron la misma propuesta se reunían para consolidar juicios de valor y puntuaciones. Una vez finalizado ese proceso, la UE organizaba una reunión de seguimiento con los expertos líderes para poder proceder a la preselección de las mejores propuestas de proyecto y recibir sugerencias para poder mejorar el proceso de evaluación en ediciones posteriores, así como comentar dificultades que hubieran surgido durante el proceso de selección por parte de los expertos. A continuación, la EACEA organizaba su panel de selección interno e iniciaba la fase de consultas con las Delegaciones de la UE en los países implicados, las Oficinas Nacionales Tempus (NTO: *National Tempus Offices*) y los Ministerios de Educación de los terceros países para conocer su prelación de propuestas.

La EACEA procedía después a realizar la verificación financiera y el posible reparto de financiación entre los distintos proyectos que hubieran pasado las fases antes mencionadas, organizando un panel final de selección interno para definir la lista definitiva de proyectos aprobados.

El proceso concluía con la publicación de la decisión de concesión por parte de la EACEA y la notificación a cada una de las entidades coordinadoras de los resultados del proceso de selección. Algunos de los criterios más difíciles de evaluar en este tipo de propuestas es la pertinencia y el presupuesto vinculado a la rentabilidad del proyecto. Normalmente aspectos como descripción de los socios, plan de trabajo, resumen de la propuesta plantean menos dificultades, pero cuestiones como la sostenibilidad y la difusión, los cuadros de resultados o el apartado de control de la calidad y monitorización resultan más complejos para las entidades que diseñan las propuestas.

6.1.1. La participación de Marruecos en las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE

Entre 2008 y 2017, Marruecos se ha beneficiado de un total de 87 proyectos europeos de apoyo a la educación superior. Entre estos proyectos, 30 son considerados como proyectos estructurales, en comparación con 58 clasificados bajo la denominación de proyectos

conjuntos. No obstante, uno de los proyectos, el de número de referencia 561750-EPP-1-2015-1-MA-EPPKA2-CBHE-JP, coordinado por la Universidad Mohamed V de Rabat, se cerró prematuramente. El objetivo de los proyectos estructurales, como se indicó anteriormente, es tener un impacto en el sistema de educación superior y fomentar las reformas a nivel nacional y/o regional en los países socios elegibles mediante la modernización de las políticas, la gobernanza y la gestión de los sistemas de educación superior o el fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de educación superior y el entorno económico y social.

En el marco del programa TEMPUS, dentro del período 2007-2013, se aprobaron para Marruecos un total de 58 proyectos. En el periodo 2015-2017, 29 proyectos fueron financiados bajo el nuevo programa Erasmus+ KA2 CBHE de Desarrollo de Capacidades en el ámbito de la Educación Superior. Las instituciones marroquíes formaban parte integral de los consorcios de cada uno de estos proyectos.

Convocatoria UE	PROYECTOS CONJUNTOS Marruecos	PROYECTOS ESTRUCTURALES Marruecos	Total Marruecos	Total proyectos aprobados por la UE	% de proyectos aprobados en Marruecos
TEM2008	8	1	9	76	11,84%
TEM2009	4	3	7	69	10,14%
TEM2010	7	1	8	64	12,5%
TEM2011	2	1	3	62	4,84%
TEM2012	6	5	11	108	10,19%
TEM2013	12	8	20	171	11,70%
CBHE2015	5	4	9	140	6,43%
CBHE2016	7	4	11	147	7,82%
CBHE2017	6	3	9	149	6,04%
Total	57	30	87	986	8,82%

* 561750-EPP-1-2015-1-MA-EPPKA2-CBHE-JP cerrado.

Tabla 13. Elaboración propia. Proyectos conjuntos y estructurales aprobados en Marruecos y total proyectos aprobado por la UE en el periodo 2008-2017.

Marruecos obtuvo una participación total del 8,82% en los proyectos conjuntos y estructurales financiados por la UE, de 2008 a 2017, lo que representa un porcentaje importante si se compara con todos los países socios que participan en estas convocatorias y en las diferentes regiones.

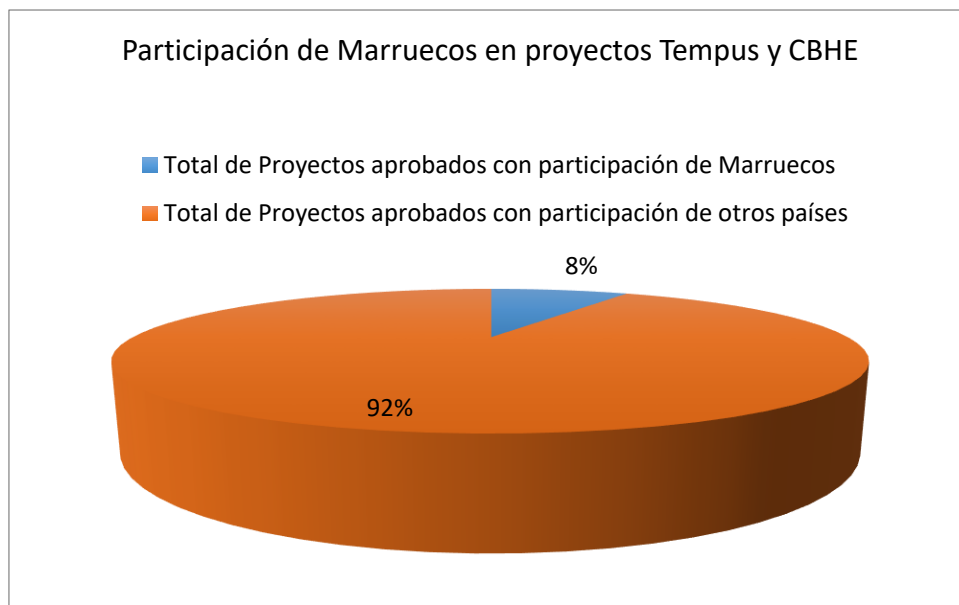


Tabla 14. Elaboración propia. Porcentaje participación de Marruecos en proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE.

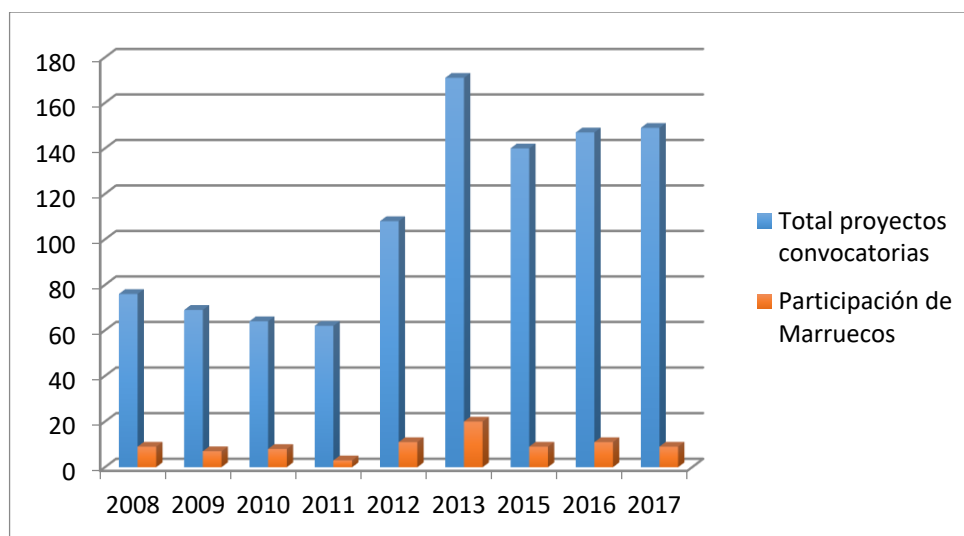


Tabla 15. Elaboración propia. Total general proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE aprobados por año y total participación de Marruecos.

Si tenemos en cuenta el número de proyectos conjuntos y estructurales aprobados, los proyectos conjuntos representan un 66% comparado con un 34% de los proyectos estructurales presentados y aprobados para Marruecos, lo cual también está en función del número de propuestas por tipología presentadas. Esto denota que hay una mayor tendencia en el país a preparar proyectos conjuntos en lugar de proyectos estructurales, los cuales requieren la presencia también en calidad de entidad socia del Ministerio.

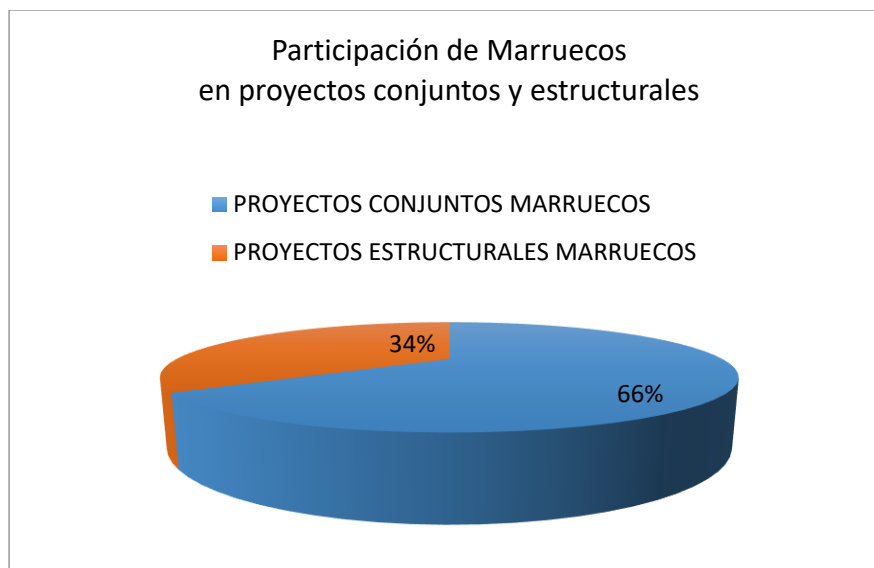


Tabla 16. Elaboración propia. Porcentaje participación de Marruecos en proyectos conjuntos y estructurales.

No obstante, los proyectos estructurales han aumentado notablemente en las últimas convocatorias en comparación con los resultados obtenidos en las primeras del programa Tempus, como se puede apreciar en la tabla siguiente, lo cual puede ser debido a que las entidades han adquirido mayor experiencia en el diseño de proyectos más complejos.

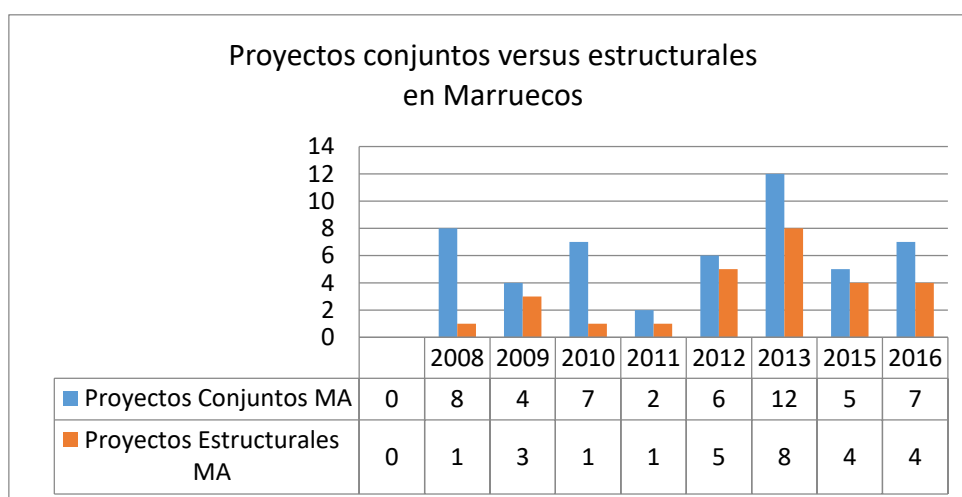


Tabla 17. Elaboración propia. Comparación participación de Marruecos en proyectos conjuntos versus proyectos estructurales.

A continuación, se proporciona una lista completa que se ha elaborado de los proyectos Tempus, para el período 2008-2013, y Erasmus+ CBHE del período 2015-2017, con la participación de Marruecos:

Nº	Año	Acrónimo proyecto	Acción	Título del proyecto	Entidad coordinadora
1.	2008	MADIP	SMHES	<i>Mesures d'Accompagnement des Diplômés à l'Insertion Professionnelle</i>	Universidad de Granada (ES)
2.	2008	MAGHREB	JPHER	<i>Appui aux réformes de la formation doctorale au Maghreb</i>	Université Pierre et Marie Curie - Paris 6 (FR)
3.	2008	GNUM	JPGR	<i>Gouvernance Numérique des Universités Marocaines</i>	Université Abdelmalek Essaâdi (MA)
4.	2008	UNCHAIN	JPHER	<i>University Chair on Innovation</i>	Graz University of Technology (AT)
5.	2008	ALTAIR	JPGR	<i>Strengthening Institutional Capacity in Arab countries</i>	Universidad de Alicante (ES)
6.	2008		JPCR	<i>Nouveaux cursus en Management des activités de Services et de la Technologie, Amélioration des processus qualité des enseignements et développement des services aux étudiants</i>	Grenoble École de Management (FR)
7.	2008	MODEP	JPCR	<i>MOdernisation et DEveloppement de cours Professionnalisés</i>	Université d'Auvergne Clermont (FR)
8.	2008	ICREA	JPHER	<i>Innovation, Créativité en Réseau : Action et Formation</i>	Institut National Polytechnique de Lorraine (FR)
9.	2008		JPCR	<i>Master's Course on Cultural Heritage Preservation in Morocco</i>	Aristotle University of Thessaloniki (EL)
10	2009	AQI-UMED	SMGR	<i>Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée Algérie - Maroc - Tunisie</i>	Centre international d'études pédagogiques (FR)
11	2009	LHEM	SMGR	<i>Leadership in Higher Education Management</i>	University of Wales Institute Cardiff (UK)
12	2009	GrInsA	SMGR	<i>Graduate's Insertion and Assesment as tools for Moroccan Higher Education Governance and Management (GrInsA)</i>	Consortium Alma Laurea Italie (IT)
13	2009	FEFEDI	JPCR	<i>Filière d'Expertise maghrébine de Formation en</i>	Grenoble École de Management (FR)

				<i>Entrepreneuriat et en Développement International</i>	
14	2009	MEDINNOALL	JPHES	<i>Mediterranean Innovation Alliance</i>	Universidad de Alicante (ES)
15	2009	TIES	JPGR	<i>Towards an Internationalisation of Higher Education Network for MEDA Region</i>	Universidad de Alicante (ES)
16	2009	MPTUM	JPCR	<i>Développement et accompagnement d'un Master en Psychologie du Travail dans des universités du Maghreb</i>	Université Pierre Mendès France - Grenoble II (FR)
17	2010	DEFI	SMHES	<i>Développer l'Employabilité dans les Filières d'Ingénierie</i>	Université Montpellier 2 Science Techniques du Languedoc (FR)
18	2010	ISIS	JPCR	<i>Implementing a Scientific International master for biotechnology and neuroscience in the South mediterranean area.</i>	Université de Bordeaux (FR)
19	2010	ISTEMAG	JPGR	<i>Optimisation de l'accès à l'information scientifique et technique dans les universités du Maghreb</i>	Université Libre de Bruxelles (BE)
20	2010	PARENIS	JPHES	<i>Development and Implementation of a Program Advancing Research Education and Exploitation for the Support of National Innovation Systems</i>	Hamburg University of Technology (DE)
21	2010	MODEGOV	JPGR	<i>Nouveaux enjeux, nouvelles organisations pour les Facultés des Sciences et Techniques du Maroc</i>	Université de Limoges (FR)
22	2010	WATER	JPHES	<i>Water related Advanced Training and Education for Regional needs in Maghreb</i>	Wageningen University (NL)
23	2010	OSMOSE	JPHES	<i>Ouverture Structurée université MONde Socio-Economique</i>	Université Bordeaux 1 - Sciences et Technologie (FR)
24	2010	MasTech	JPCR	<i>Flexible Modular Master Programme in Technology</i>	Université de Dortmund (DE)
25	2011	OFPEL	SMHES	<i>Renforcement du développement des formations de la Logistique</i>	Université de Valenciennes (FR)

				<i>au Maroc par le biais d'un Observatoire de Formations en Logistique OFL & de Plateformes d'Excellence en Logistique PEL</i>	
26	2011	CASAM	JPGR	<i>Universités du Maghreb: Enseignement Inclusif</i>	Erasmushogeschool Brussel (BE)
27	2011	EVARECH	JPHER	<i>Entrepreneuriat et Valorisation de la Recherche</i>	Universidad de Granada (ES)
28	2012	PACOME	SMHES	<i>Partenariat pour les compétences et l'emploi</i>	Université de Strasbourg (FR)
29	2012	EU-MILL	SMHES	<i>Euro-mediterranean integration through lifelong learning</i>	Universidad de Sevilla (ES)
30	2012	PALMES	SMHES	<i>Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain</i>	Université de Savoie (FR)
31	2012	MISSION	SMGR	<i>Mise en place d'un Service de Système d'Information Opérationnel National</i>	Université Hassan Premier (MA)
32	2012	ARF	JPCR	<i>Agroressources fonctionnelles - Biotechnologie, Sécurité et Valorisation en phytoproduits de santé, de nutrition et d'environnement</i>	Université de Lorraine (FR)
33	2012	E-SCIENCE	JPCR	<i>Réseau Maghrébin de laboratoires à distance</i>	Université Bordeaux 1 (FR)
34	2012	NORIA	JPHER	<i>Strengthening Innovation Strategy and Improving the Technology Transfer in Water Technology Sector</i>	Universidad de Murcia (ES)
35	2012	EOLES	JPCR	<i>Electronics and Optics e-Learning for Embedded Systems</i>	Université de Limoges (FR)
36	2012	BUCUM	JPGR	<i>Building Capacity for University Management in the ENPI South region</i>	Cardiff Metropolitan University (UK)
37	2012	CLIMADAPT	JPCR	<i>Building CLIMate change ADAPTation capacity in Morocco, Algeria and Tunisia</i>	Université Ibn Tofail (MA)

38	2012	ISLAH	SMHES	<i>Instruments at Support of Labor Market and Higher Education</i>	Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (IT)
39	2013	CREMAR	SMHES	<i>Mise en place du Système de Crédits dans l'Enseignement Supérieur au Maroc</i>	Université Lille 2 - Droit et Santé (FR)
40	2013	DEVEN3C	SMHES	<i>Développement des compétences entrepreneuriales à l'université marocaine : créativité, connaissance et culture</i>	Universidad de Cadiz (ES)
41	2013	DSSE	JPGR	<i>Le développement des services de soutien aux étudiants</i>	Universidad de Murcia (ES)
42	2013	COMPERE	SMGR	<i>COMPétence Projets Européens REseau Averroès</i>	Université Montpellier 2 Sciences et Techniques (FR)
43	2013	MOMATE	JPHEs	<i>Moderniser la formation sur les Energies Renouvelables (ER) au Maghreb: Transfert de l'expérience UE</i>	Universidad de León (ES)
44	2013	SWING	JPGR	<i>Sustainable Ways to Increase higher educationN students' equal access to learninG environments</i>	Coventry University (UK)
45	2013	ATHEALTH	JPHEs	<i>Advanced Training and life Long Learning Program in Applied Health Sciences</i>	Linnaeus University (SE)
46	2013	LOGIC	JPHEs	<i>Implementing the lifelong learning Concept in SNA: Responding to the changing needs of dynamic economies</i>	Universidad de Alicante (ES)
47	2013	RUMI	SMHES	<i>Réseau des Universités Marocaines pour l'enseignement Inclusif</i>	Réseau des Universités des Capitales de l'Europe (BE)
48	2013	Tuning MEDA	JPCR	<i>Tuning Middle East and North Africa</i>	Universidad de Deusto (ES)
49	2013	PORFIRE	JPHEs	<i>Création d'un environnement pour l'émergence de pôles régionaux de formation, d'innovation et de recherche au Maghreb</i>	CCI de Grenoble / Grenoble École de Management (FR)

50	2013	GO-Univ	SMGR	<i>Renforcement de la GOUvernance dans les UNIVersités marocaines à travers la mise en œuvre du Code marocain de bonnes pratiques de gouvernance</i>	Université Hassan II Mohammedia – Casablanca (MA)
51	2013	MIMI	SMGR	<i>Modernisation of Institutional Management of Internationalization in South Neighboring Countries: towards an internationalization Management Model</i>	Universitat de Barcelona (ES)
52	2013	SEMSEM	SMHES	<i>Services pour l'Employabilité et la Mobilité sous forme de Stages en Entreprises des étudiants du Maghreb/Machrek</i>	Université Montpellier 2 Sciences et Techniques du Languedoc (FR)
53	2013	MonProG	SMGR	<i>Mesures d'accompagnement dans le montage, la gestion et le suivi de projets de coopération internationaux</i>	Universidad Santiago de Compostela (ES)
54	2013	HiT4Med	JPCR	<i>Highway and Traffic Engineering: Curricular Reform for Mediterranean Area</i>	Università degli Studi di Napoli Federico II (IT)
55	2013	EMPODaT	JPCR	<i>European-Mediterranean Postgraduate Program on Organ Donation and Transplantation</i>	Universitat de Barcelona (ES)
56	2013	RECET	JPGR	<i>Renforcement des Compétences en Evaluation insTitutionnelle</i>	Université Hassan Premier (MA)
57	2013	QUESAMED	JPHES	<i>Qualité en Enseignement Supérieur Agronomique en Méditerranée</i>	Conservatoire National des Arts et Métiers (FR)
58	2013	ABDEM	JPCR	<i>Introduction de l'approche basée sur les droits dans l'enseignement supérieur au Maghreb</i>	Universidad de La Rioja (ES)
59	2015	MIMIr	SP	<i>Modernisation of Institutional Management of Innovation and Research in South Neighbouring Countries</i>	Universitat de Barcelona (ES)

60	2015	EXPERES	SP	<i>Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique</i>	Universidad de Murcia (ES)
61	2015	OpenMED	JP	<i>A bottom-up approach for opening up education in South-Mediterranean countries</i>	UNIMED - Unione delle Università del Mediterraneo Associazione (IT)
62	2015	MAGIC*	JP	<i>Regional PhD School based on Innovative HydroPlatform in Water and Environment to Enhance MAGhreb Inter-Research Centres</i>	Université Mohammed V-Agdal (MA)
63	2015	GeSt	JP	<i>Gender Studies Curriculum: A Step for Democracy and Peace in EU-neighbouring countries with different traditions</i>	Vytauto Didziojo Universitetas (LT)
64	2015	RISE	JP	<i>Modernising human Resource management In South mediterranean higher Education</i>	Princess Sumaya University for Technology (JO)
65	2015	MABIOVA	JP	<i>Création d'un Master en Biotechnologies Végétales Appliquées</i>	Institut National Polytechnique de Toulouse (FR)
66	2015	ΣRail	SP	<i>Serious Games pour la MAintenance des infrastructures ferroviaires</i>	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis (FR)
67	2015	RESUME	SP	<i>RÉSeaU Méditerranéen pour l'Employabilité</i>	Unimed Unione delle Università del Mediterraneo Associazione (IT)
68	2016	SCOLAMAR	JP	<i>Innovative training for Smart coastal management and Sustainable blue growth</i>	Université de Bretagne Occidentale (FR)
69	2016	MarMOOC	SP	<i>Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines</i>	Universidade de Vigo (ES)
70	2016	PROEMED	JP	<i>Boosting Environmental Protection and Energy Efficient Buildings in Mediterranean Region</i>	Università degli studi di Genova (IT)
71	2016	e-VAL.	SP	<i>Exploitation des Compétences et Valorisation des acquis pour une</i>	Universidad de Cádiz (ES)

				<i>Meilleure Insertion et Visibilité professionnelles</i>	
72	2016	MEDSOL	JP	<i>Strengthening Capacities of South-Mediterranean Higher Education Institutions in the Field of Solar Energy by Enhancing Links among Applied Research, Business, and Education</i>	Université de Strasbourg (FR)
73	2016	DAFRALI	JP	<i>Défis sociétaux et gouvernance des universités AFRicaines: le cas des ALLiments au Maroc, en République démocratique du Congo et au Sénégal</i>	Agence Universitaire de la Francophonie (BE)
74	2016	AFREQUEN	JP	<i>Qualité en enseignement supérieur pour les énergies renouvelables en Afrique du Nord et de l'Ouest</i>	Conservatoire national des arts et métiers (FR)
75	2016	MERIC-Net	SP	<i>Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications</i>	Université de Nice Sophia Antipolis (FR)
76	2016	INSTART	JP	<i>Euro-African Network of excellence for entrepreneurship and innovation</i>	Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ES)
77	2016	SATELIT	SP	<i>Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence</i>	Université d'Aix Marseille (FR)
78	2016	DIRE-MED	JP	<i>Dialogue Interculturel, REseaux et Mobilité en MEDiterranée</i>	UNIMED - Unione delle Università del Mediterraneo Associazione (IT)
79	2017	AT-SGIRES	JP	<i>Advanced Teaching and Training on smart grid and grid integration of renewable energy systems</i>	University of Newcastle Upon Tyne (UK)
80	2017	EQuAM-M	SP	<i>Enhancing Quality Assurance in Morocco</i>	Universitat de Barcelona (ES)
81	2017	SALEEM	SP	<i>Structuration et accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant au Maghreb</i>	Agence Universitaire de la Francophonie (BE)

82	2017	AUDITUM	SP	<i>Audit et contrôle interne à l'université marocaine</i>	Universidade de Vigo (ES)
83	2017	PACES	JP	<i>Progression of accessibility centres in Higher Education for students with disabilities in North Africa</i>	Coventry University (UK)
84	2017	e-LIVES	JP	<i>E-learning innovative engineering solutions</i>	Université de Limoges (FR)
85	2017	INSITES	JP	<i>Institutionnalisation des structures d'innovation, de transfert et d'exploitation du savoir</i>	Université Hassan 1er Settat (MA)
86	2017	ICMED	JP	<i>International Credit mobility: A new challenge for the mediterranean region</i>	Universita degli studi di Padova (IT)
87	2017	YABDA	JP	<i>Strengthening of relations between Higher Education and the wider economic and social environment</i>	Université Hassan II de Casablanca (MA)

Tabla 18. Elaboración propia. Lista de proyectos (año, acrónimo, acción, título y entidad coordinadora) Tempus (2008-2013) y Erasmus+ CBHE (2015-2017) en Marruecos.

Hay que señalar que un 34,48% de estos proyectos fueron coordinados por entidades francesas, un 26,43% por españolas, un 9,19% por italianas, mientras que sólo siete proyectos fueron coordinados por instituciones de Marruecos, lo que representa un 8% del total. Estos son los proyectos: Tempus GNUM (2008), coordinado por la Universidad Abdelmalek Essaâdi (MA), Tempus MISSION (2012), Tempus RECET (2013) y Erasmus+ CBHE INSITES (2017), coordinados por la Universidad Hassan Premier (MA), el proyecto Tempus CLIMADAPT (2012) de la Universidad IBN Tofail, el proyecto Tempus Go-UNIV (2013) de la Universidad Hassan II Mohammedia – Casablanca y el proyecto CBHE YABDA (2017) de la Université Hassan II de Casablanca. El proyecto MAGIC (2015), coordinado por la Universidad Mohamed V-Agdal, fue cerrado a su inicio. El motivo de que la mayor parte de las propuestas no sean coordinadas por entidades marroquíes se debe en parte a las grandes dificultades y limitaciones existentes en Marruecos a la hora de realizar pagos y transferencias bancarias por parte de las universidades marroquíes a entidades situadas en la Unión Europea en relación con los costes de personal o de desplazamientos, prefiriendo por lo tanto que la coordinación de las propuestas se realizase desde las entidades europeas y fuese una entidad coordinadora europea la que gestionase la totalidad del presupuesto y realizase los pagos necesarios a cada entidad del consorcio y entre ellas a cada entidad de Marruecos.

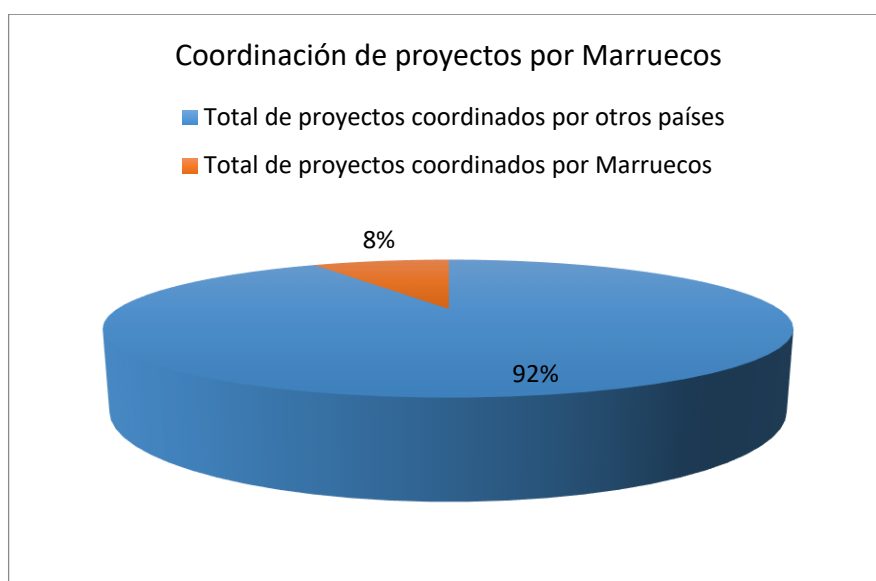


Tabla 19. Elaboración propia. Porcentaje de proyectos coordinados por otros países y por Marruecos.

6.1.2. La participación de Marruecos en los proyectos estructurales

Como se indica la guía del programa Tempus IV, los proyectos de medidas estructurales (SM) tuvieron como objetivo contribuir al desarrollo y la reforma de las instituciones y los sistemas educativos a nivel nacional en uno o varios países socios. En este sentido, los objetivos del proyecto podían dirigirse a la legislación nacional, la organización, la coordinación, la acreditación, la evaluación, las políticas, etc. a nivel nacional. Las medidas estructurales fueron diseñadas para apoyar la modernización y la reforma de los sistemas de educación superior en los países socios, así como la introducción de un marco jurídico a nivel nacional, para garantizar su convergencia con la Unión Europea. El subprograma SMGR (Structural Measures-Governance Reform) estuvo enfocado en las reformas de la gobernanza, mientras que el subprograma SMHES (Structural Measures- Higher Education and Society) estuvo enfocado en acciones en el ámbito de la educación superior y la sociedad.

Se han identificado los siguientes 30 proyectos estructurales con participación de entidades marroquíes:

- 19 proyectos TEMPUS (según las modalidades: SMHES, SMGR) y
- 11 proyectos Erasmus+ CBHE (PE) de carácter estructural, de los que se han beneficiado instituciones marroquíes y en los que el Ministerio de Educación

Nacional, Formación Profesional, Educación Superior e Investigación Científica de Marruecos es uno de los socios que desempeñan un papel fundamental.

Lista de proyectos estructurales:

Los 30 proyectos estructurales se detallan en el siguiente cuadro, que ha sido elaborado por la autora de esta tesis incluyendo información básica del tipo: título del proyecto, acrónimo, acción específica, entidad coordinadora con código del país y número de proyecto proporcionado por la EACEA.

N ^a	Año	Acrónimo	Acción	Título del proyecto	Entidad coordinadora	ID del proyecto
1.	2008	MADIP	SMHES	<i>Mesures d'Accompagnement des Diplômés à l'Insertion Professionnelle</i>	Universidad de Granada (ES)	145145-TEMPUS-2008-ES-SMHES
2.	2009	AQI-UMED	SMGR	<i>Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée Algérie - Maroc - Tunisie</i>	Centre international d'études pédagogiques (FR)	158889-TEMPUS-FR-TEMPUS-SMGR
3.	2009	GrInsA	SMGR	<i>Graduate's Insertion and Assesment as tools for Moroccan Higher Education Governance and Management (GrInsA)</i>	Consortium Alma Laurea Italie (IT)	159238-TEMPUS-IT-2009TEMPUS-SMGR
4.	2009	LHEM	SMGR	<i>Leadership in Higher Education Management</i>	University of Wales Institute Cardiff (UK)	158979-TEMPUS-UK-TEMPUS-SMGR
5.	2010	DEFI	SMHES	<i>Développer l'Employabilité dans les Filières d'Ingénierie</i>	Université Montpellier 2 Science Techniques du Languedoc (FR)	511274-TEMPUS-1-2010-1-FR-TEMPUS-SMHES

6.	2011	OFPEL	SMHES	<i>Renforcement du développement des formations de la Logistique au Maroc par le biais d'un Observatoire de Formations en Logistique OFL & de Plateformes d'Excellence en Logistique PEL</i>	Université de Valenciennes (FR)	517414-TEMPUS-1-2011-1-FR-TEMPUS-SMHES
7.	2012	EU-MILL	SMHES	<i>Euro-mediterranean integration through lifelong learning</i>	Universidad de Sevilla (ES)	530401-TEMPUS-1-2012-1-ES-TEMPUS-SMHES
8.	2012	ISLAH	SMHES	<i>Instruments at Support of Labor Market and Higher Education</i>	Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (IT)	530716-TEMPUS-1-2012-1-IT-TEMPUS-SMHES
9.	2012	MISSION	SMGR	<i>Mise en place d'un Service de Système d'Information Opérationnel National</i>	Université Hassan Premier (MA)	530495-TEMPUS-1-2012-1-MA-TEMPUS-SMGR
10.	2012	PACOME	SMHES	<i>Partenariat pour les compétences et l'emploi</i>	Université de Strasbourg (FR)	530153-TEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-SMHES
11.	2012	PALMES	SMHES	<i>Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain</i>	Université de Savoie (FR)	530430-TEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-SMHES
12.	2013	COMPERE	SMGR	<i>COMPétence Projets Européens REseau Averroès</i>	Université Montpellier 2 Sciences et Techniques (FR)	544084-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMGR
13.	2013	CREMAR	SMHES	<i>Mise en place du Système de Crédits</i>	Université Lille 2 - Droit et Santé (FR)	543709-TEMPUS-1-2013-1-

				<i>dans l'Enseignement Supérieur au Maroc</i>		FR-TEMPUS-SMHES
14.	2013	DEVEN3C	SMHES	<i>Développement des compétences entrepreneuriales à l'université marocaine: créativité, connaissance et culture</i>	Universidad de Cadiz (ES)	543944-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMHES
15.	2013	GO-Univ	SMGR	<i>Renforcement de la GOuvernance dans les UNIVersités marocaines à travers la mise en œuvre du Code marocain de bonnes pratiques de gouvernance</i>	Université Hassan II Mohammedia – Casablanca (MA)	544190-TEMPUS-1-2013-1-MA-TEMPUS-SMGR
16.	2013	MIMI	SMGR	<i>Modernisation of Institutional Management of Internationalization in South Neighboring Countries: towards an internationalization Management Model</i>	Universitat de Barcelona (ES)	544198 TEMPUS-1-2013-1-BE-TEMPUS-SMHES
17.	2013	MonProG	SMGR	<i>Mesures d'accompagnement dans le montage, la gestion et le suivi de projets de coopération internationaux</i>	Universidad Santiago de Compostela (ES)	544375-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMGR
18.	2013	RUMI	SMHES	<i>Réseau des Universités Marocaines pour l'enseignement Inclusif</i>	Réseau des universités des capitales de l'Europe (BE)	544154-TEMPUS-1-2013-1-BE-TEMPUS-SMHES
19.	2013	SEMSEM	SMHES	<i>Services pour l'Employabilité et la Mobilité sous forme de Stages en Entreprises des étudiants du Maghreb/Machrek</i>	Université Montpellier 2 Sciences et Techniques du Languedoc (FR)	544360-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMHES

20.	2015	ΣRail	SP	<i>Serious Games pour la MAintenance des infrastructures ferroviaires</i>	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis (FR)	561986-EPP-1-2015-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP
21.	2015	EXPERES	SP	<i>Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique</i>	Universidad de Murcia (ES)	561551-EPP-1-2015-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
22.	2015	MIMIr	SP	<i>Modernisation of Institutional Management of Innovation and Research in South Neighbouring Countries</i>	Universitat de Barcelona (ES)	561548-EPP-1-2015-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
23.	2015	RESUME	SP	<i>RÉSeaU Méditerranéen pour l'Employabilité</i>	Unimed Unione delle Università del Mediterraneo Associazione (IT)	561988-EPP-1-2015-1-IT-EPPKA2-CBHE-SP
24.	2016	e-VAL.	SP	<i>Exploitation des Compétences et Valorisation des acquis pour une Meilleure Insertion et Visibilité professionnelles</i>	Universidad de Cádiz (ES)	573674-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
25.	2016	MarMOOC	SP	<i>Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines</i>	Universidade de Vigo (ES)	573583-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
26.	2016	MERIC-Net	SP	<i>Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications</i>	Université de Nice Sophia Antipolis (FR)	573868-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP
27.	2016	SATELIT	SP	<i>Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence</i>	Université d'Aix Marseille (FR)	574015-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA2-CBHE-SP
28.	2017	AUDITUM	SP	<i>Audit et contrôle interne à l'université marocaine</i>	Universidade de Vigo (ES)	585782-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP

29.	2017	EQuAM-M	SP	<i>Enhancing Quality Assurance in Morocco</i>	Universitat de Barcelona (ES)	585694-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
30.	2017	SALEEM	SP	<i>Structuration et accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant au Maghreb</i>	Agence Universitaire de la Francophonie (BE)	585700-EPP-1-2017-1-BE-EPPKA2-CBHE-SP

Tabla 20. Elaboración propia. Lista de proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE (año, acrónimo, acción, título, entidad coordinadora y número de proyecto) en Marruecos.

Las instituciones marroquíes participaron en un total de 30 proyectos estructurales, entre ellos 8 del tipo SMGR, 11 bajo la modalidad SMHES y 11 SP (proyectos estructurales CBHE), durante el período 2008-2017. Se ha constatado que para la convocatoria de 2013 se aprobó un número importante de proyectos (8), que representan la última convocatoria del programa Tempus IV. El número de proyectos estructurales en el marco del programa CBHE se mantiene estable.

Año	PROYECTOS APROBADOS POR CONVOCATORIA	PARTICIPACIÓN DE MARRUECOS	PROYECTOS ESTRUCTURALES (PE)			TOTAL PE
			SMGR	SMHES	SP	
2008	sin información	9	0	1	0	1
2009	69	7	3	0	0	3
2010	64	8	0	1	0	1
2011	62	3	0	1	0	1
2012	108	11	1	4	0	5
2013	171	20	4	4	0	8
2015	140	9	0	0	4	4
2016	147	11	0	0	4	4
2017	149	9	0	0	3	3
Total	910	87	8	11	11	30

Tabla 21. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales aprobados por convocatoria en Marruecos bajo las modalidades SMGR, SMHES y SP.

En cuanto a la distribución de los proyectos estructurales nacionales comparado con los proyectos multinacionales o multi-país, y considerando todo el período 2008-2017, se aprobó el mismo número de proyectos nacionales y multinacionales: 15. Los proyectos nacionales son aquellos en los que participan varios estados miembros de la UE y un único tercer país, por ejemplo, Marruecos, como es el caso de los proyectos MarMOOC o AUDITUM.

Mientras que los proyectos multinacionales o multi-país están formados por varios terceros países, por ejemplo, Marruecos y Túnez en el proyecto SALEEM. Además, cada región geográfica en las convocatorias Erasmus+ CBHE tienen un presupuesto máximo asignado por convocatoria.

Año	PROYECTOS ESTRUCTURALES (PE)			TOTAL PE	NACIONAL	MULTINACIONAL
	SMGR	SMHES	SP			
2008	0	1	0	1	0	1
2009	3	0	0	3	2	1
2010	0	1	0	1	0	1
2011	0	1	0	1	1	0
2012	1	4	0	5	2	3
2013	4	4	0	8	5	3
2015	0	0	4	4	1	3
2016	0	0	4	4	2	2
2017	0	0	3	3	2	1
Total	8	11	11	30	15	15

Tabla 22. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales: nacionales y multinacionales.

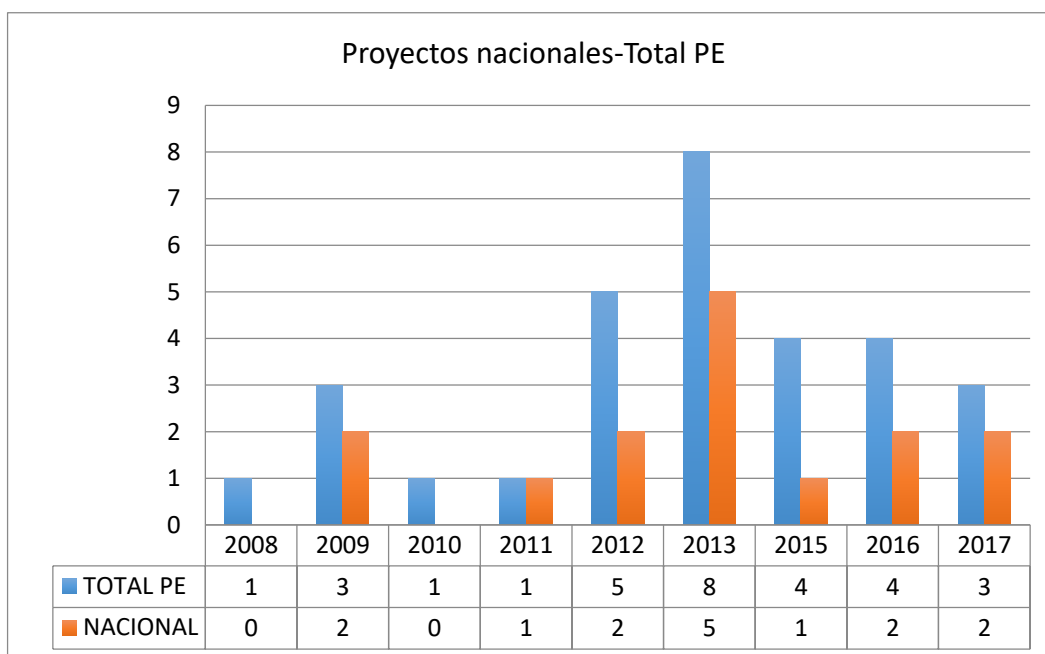


Tabla 23. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales y nacionales.

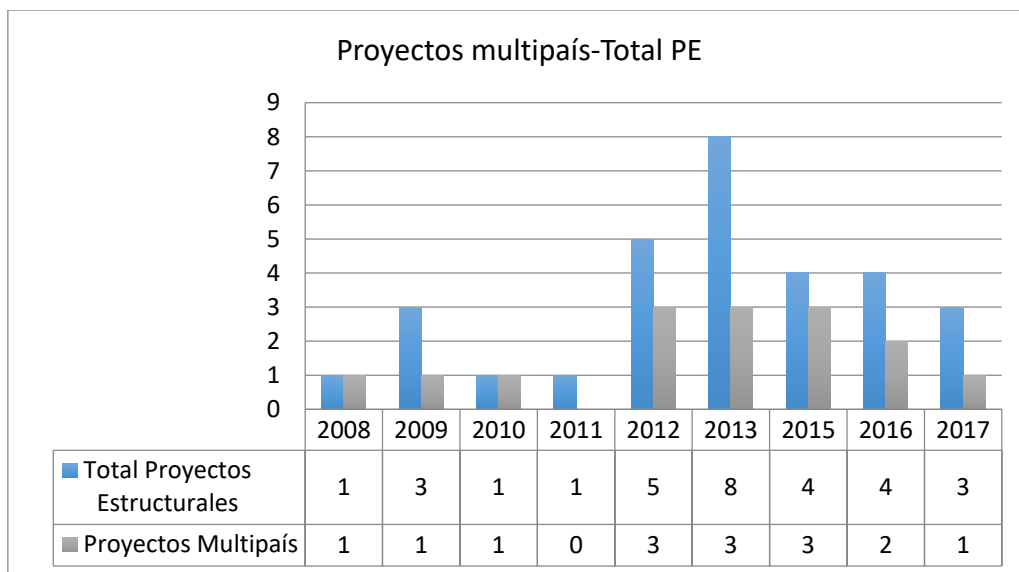


Tabla 24. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales y multinacionales.

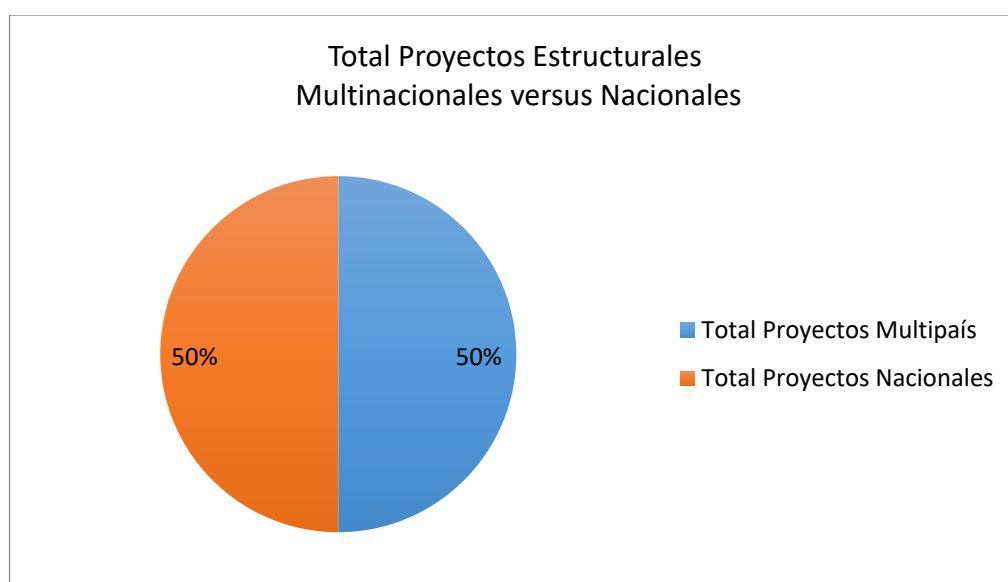


Tabla 25. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales nacionales versus multinacionales.

6.1.3. La participación de las instituciones de educación superior marroquíes en los proyectos estructurales

De un total de 30 proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE, 28 fueron coordinados por instituciones de la UE y sólo 2 proyectos estructurales, en las convocatorias Tempus de 2012 y 2013, fueron coordinados por universidades marroquíes: la Université

Hassan 1er Settat (proyecto MISSION) y la Université Hassan II Mohammedia Casablanca (proyecto GO-UNIV).

Año	PROYECTOS ESTRUCTURALES (PE)			TOTAL PE	COORDINACIÓN MA	COORDINACIÓN UE
	SMGR	SMHES	SP			
2008	0	1	0	1	0	1
2009	3	0	0	3	0	3
2010	0	1	0	1	0	1
2011	0	1	0	1	0	1
2012	1	4	0	5	1	4
2013	4	4	0	8	1	7
2015	0	0	4	4	0	4
2016	0	0	4	4	0	4
2017	0	0	3	3	0	3
	8	11	11	30	2	28

Tabla 26. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de Marruecos vs entidades de la UE.

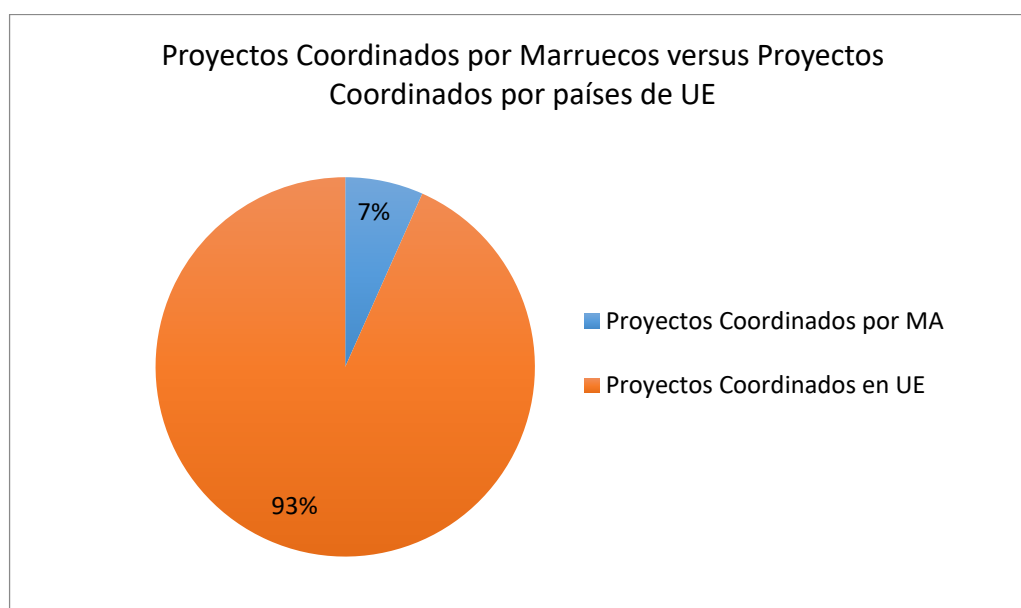


Tabla 27. Elaboración propia. Total % distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de Marruecos vs entidades de la UE.

España y Francia son los países que han coordinado la mayoría de los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE, seguidos de Italia, Bélgica y finalmente el Reino Unido con un proyecto. Hay un aumento de los proyectos coordinados por España en los

últimos años de los programas (2013-2017). Esto se debe a la proximidad de Marruecos con los países del sur de la Unión Europea. España se encuentra en esta lista debido a su cercanía con el país marroquí y a las políticas promovidas en los últimos años entre los dos países para una mejor colaboración y cooperación. Francia debe su importante número de proyectos coordinados con Marruecos a su relación histórica con este país e, implícitamente, sus lazos políticos, económicos y la proximidad lingüística, uso del francés, caso que se puede aplicar al país belga también. Italia se encuentra en esta lista debido a su proximidad geográfica con el país magrebí que facilitó su acercamiento en el marco de sus relaciones internacionales.

Año	PROYECTOS ESTRUCTURALES (PE)			TOTAL PE	COORDINACIÓN UE					TOTAL COORDINACIÓN UE
	SMGR	SMHES	PE		BE	ES	FR	IT	UK	
2008	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1
2009	3	0	0	3	0	0	1	1	1	3
2010	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
2011	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
2012	1	4	0	5	0	1	2	1	0	4
2013	4	4	0	8	1	3	3	0	0	7
2015	0	0	4	4	0	2	1	1	0	4
2016	0	0	4	4	0	2	2	0	0	4
2017	0	0	3	3	1	2	0	0	0	3
Total	8	11	11	30	2	11	11	3	1	28

Tabla 28. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de la UE (Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido).

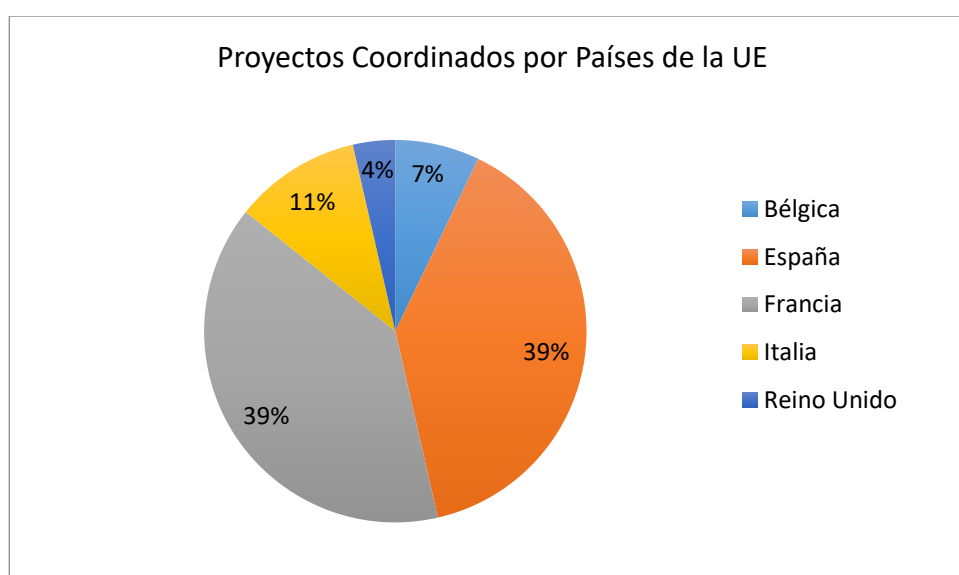


Tabla 29. Elaboración propia. Total % distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de la UE (Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido).

Las universidades marroquíes que participaron en los proyectos estructurales son las 20 siguientes:

AUI	Al Akhawayn University- Ifrane
UAE	Université Abdelmalek Essadi - Tétouan
UCA	Université Cadi Ayyad - Marrakech
UCD	Université Choib Doukkali - El Jadida
UEMF	Université Euro-Méditerranéenne de Fès
UH2C	Université Hassan II Aïn Chock - Casablanca
UH2M	Université Hassan II Aïn Chock- Mohammedia
UHP	Université Hassan Premier - Settat
UIA	Universiapolis- Université Internationale d'Agadir
UIR	Université Internationale de Rabat
UIT	Université Ibn Tofail - Kenitra
UIZ	Université Ibn Zohr - Agadir
UM5	Université Mohammed V - Souissi - Rabat
UM5A	Université Mohammed V-Agdal
UMI	Université Moulay Ismail - Meknès
UMP	Université Mohammed Premier - Oujda
UPM	Université Privé de Marrakech
USMBA	Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès
USMS	Université Sultan Moulay Slimane - Beni Mellal
MUC	Université Mundiapolis Casablanca

No obstante, cabe destacar que las universidades marroquíes que participaron en estos proyectos no destacan en posiciones elevadas en los rankings internacionales. En concreto, según el Ranking de Shanghai, solamente cuatro universidades marroquíes se encuentran en el Global Ranking of Academic Subjects: Université Hassan II de Casablanca (ranking 401-500 en física), Université Mohammed V (ranking 401-500 en física), Université Mohammed Premier (ranking 301-400 en física) y Université Cadi Ayyad (ranking 401-500 en física).

Hay otras instituciones que no son universidades pero que también se unieron como socios a estos proyectos (6), dado que el programa Erasmus+ CBHE animaba a la constitución de consorcios conformados por diferentes tipologías de entidades (no únicamente universidades):

EMI	École Mohammedia des Ingénieurs
ENSMR	École Nationale Supérieure des Mines de Rabat
ESITH	École Supérieur des Industries du Textile et Habillement

IAV	Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II
SIST	Superior Institutions of Science and Technology-Casablanca
HEM	Business School

Bajo la categoría de otros socios se incorporaron también agencias de calidad, de promoción del empleo, asociaciones de estudiantes, cámaras de comercio, centros de desarrollo, etc, hasta un total de 19 entidades diferentes:

- . Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance de la Qualité (ANEAQ)
- . Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC)
- . Agence Spéciale Tanger Med (TMSA)
- . Association Bureau de Étudiants de la Faculté de Droit
- . Association Bureau des Étudiants de la FDET
- . Association Bureau des Étudiants de la Faculté de Droit et d'Économie de Tanger
- . Association des Femmes Chefs d'Entreprise du Maroc (AFEM)
- . Association Marocaine des Industriels TH
- . Bureau Maghreb de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- . Centre de développement de la Région de Tensift (CDRT)
- . Chambre de commerce, d'industrie et de services de la région de Tanger (CCISTTA)
- . Chambre de Commerce, d'Industrie et de Services de Tétouan (CCIST)
- . Confédération Générale des Entreprises du Maroc (CGEM)
- . Confédération Générale des Entreprises du Maroc-Tadla Azilal
- . Forum des Cadres Tanger (FCT)
- . Instance National d'Évaluation Maroc (INE)
- . Maroc Numeric Cluster (MNC)
- . Observatoire National de Développement Humain (ONDH)
- . Union Nationale des Femmes Marocaines (UNFM)

Los dos siguientes ministerios desempeñaron un papel importante en los proyectos estructurales, dado que de acuerdo con las bases de las convocatorias en los proyectos estructurales era obligatoria la presencia de un ministerio relevante como socio:

- . MESRSFC: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres.
- . MFSEDS: Ministerio de la Solidaridad, Mujer, Familia y Desarrollo Social.

La distribución de los socios marroquíes en cada proyecto estructural fue la siguiente:

Nº	Año	Acrónimo	Universidad coordinadora	Instituciones marroquíes	Número del proyecto
1	2008	MADIP	Universidad de Granada (ES)	MESRSFC UAE UCD UIZ UMP	145145-TEMPUS-2008-ES-SMHES
2	2009	AQI-UMED	Centre International d'Études Pédagogiques (FR)	MESRSFC UAE UIT UMP	158889-TEMPUS-FR-TEMPUS-SMGR
3	2009	GrInsA	Consortium AlmaLaurea Italie (IT)	MESRSFC UCA UCD UMI UMP	159238-TEMPUS-IT-2009TEMPUS-SMGR
4	2009	LHEM	University of Wales Institute Cardiff (UK)	MESRSFC UCA UH2C SIST	158979-TEMPUS-UK-TEMPUS-SMGR
5	2010	DEFI	Université Montpellier 2 Science Techniques du Languedoc (FR)	MESRSFC UAE UCA	511274-TEMPUS-1-2010-1-FR-TEMPUS-SMHES
6	2011	OFPEL	University of Valenciennes (FR)	MESRSFC UAE UCA UH2C UIA UIZ EMI ESITH TMSA Association Marocaine des Industriels TH	517414-TEMPUS-1-2011-1-FR-TEMPUS-SMHES

7	2012	EU-MILL	Universidad de Sevilla (ES)	MESRSFC UAE UM5A AUF FCT UNFM	530401-TEMPUS-1-2012-1-ES-TEMPUS-SMHES
8	2012	ISLAH	Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (IT)	MESRSFC UAE UCA UCD UIZ UMI UMP USMBA CGEM	530716-TEMPUS-1-2012-1-IT-TEMPUS-SMHES
9	2012	MISSION	Université Hassan Premier (MA)	MESRSFC UAE UCA UCD UH2C UH2M UHP UIT UIZ UM5A UM5 UMI UMP USMBA USMS AUF INE MNC	530495-TEMPUS-1-2012-1-MA-TEMPUS-SMGR
10	2012	PACOME	Université de Strasbourg (FR)	MESRSFC UCD UIT UMP ANAPEC CGEM	530153-TEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-SMHES
11	2012	PALMES	Université de Savoie (FR)	MESRSFC UAE UCA	530430-TEMPUS-1-2012-1-FR-

				UCD UHP UH2C UH2M UIT UIZ UMI UMP UM5A UM5 USMBA USMS CGEM CDRT	TEMPUS-SMHES
12	2013	COMPERE	Université Montpellier 2 Sciences et Techniques (FR)	MESRSFC UCD UM5A UMI	544084-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMGR
13	2013	CREMAR	Université Lille 2 - Droit et Santé (FR)	MESRSFC UAE UCA UCD UHP UH2M UH2C UIR UIT UIZ UMI UM5A UM5 UMP USMBA USMS CCIST Association Bureau de Étudiantes de la Faculté de Droit	543709-TEMPUS-1-2013-1-FR-TEMPUS-SMHES
14	2013	DEVEN3C	Universidad de Cadiz	MESRSFC UAE	543944-TEMPUS-1-

			(ES)	UCA UHP UIT UIR UIZ UMP UM5 UMI USMS AFEM Association Bureau des Étudiants de la FDET	2013-1- ES-TEMPUS- SMHES
15	2013	GO-Univ	Université Hassan II Mohammedia – Casablanca (MA)	MESRSFC AUI UAE UCA UCD UHP UH2C UH2M UIT UIZ UMI UMP UM5 USMBA USMS	544190- TEMPUS-1- 2013-1- MA-TEMPUS- SMGR
16	2013	MIMI	Universitat de Barcelona (ES)	MESRSFC UAE UIT	544198- TEMPUS-1- 2013-1- ES-TEMPUS- SMGR
17	2013	MonProG	Universidade de Santiago de Compostela (ES)	MESRSFC UAE UCD UIT UIZ UMP USMBA USMS	544375- TEMPUS-1- 2013-1- ES-TEMPUS- SMGR
18	2013	RUMI	Réseau des	MESRSFC	544154-

			Universités des Capitales de l'Europe (BE)	MFSEDS UAE UCA UIR UIT UIZ UMI UMP UM5 USMS . Association Bureau des Étudiants de la Faculté de Droit et d'Économie de Tanger ONDH	TEMPUS-1- 2013-1- BE-TEMPUS- SMHES
19	2013	SEMSEM	Université Montpellier 2 (FR) Sciences et Techniques du Languedoc (FR)	MESRSFC UAE USMS CGEM-Tadla Azilal CCIST	544360- TEMPUS-1- 2013-1- FR-TEMPUS- SMHES
20	2015	ΣRail	Université de Valenciennes et du Hainaut- Cambresis (FR)	MESRSFC UM5A ENSMR	561986-EPP-1- 2015-1-FR- EPPKA2- CBHE-SP
21	2015	EXPERES	Universidad de Murcia (ES)	MESRSFC UAE UCA UCD UHP UH2C UIT UIZ UMI UMP UM5 USMBA USMS	561551-EPP-1- 2015-1-ES- EPPKA2- CBHE-SP
22	2015	MIMIR	Universitat de	MESRSFC	561548-EPP-1-

			Barcelona (ES)	UIT UM5 USMS MUC*	2015-1-ES- EPPKA2- CBHE-SP
23	2015	RESUME	UNIMED - Unione delle Universita del Mediterraneo Associazione (IT)	MESRSFC UM5 IAV AFEM	561988-EPP-1- 2015-1-IT- EPPKA2- CBHE-SP
24	2016	E-VAL	Universidad de Cádiz (ES)	MESRSFC UAE UIR UIT UIZ UMP USMBA AFEM ANAPEC	573674-EPP-1- 2016-1-ES- EPPKA2- CBHE-SP
25	2016	MarMOOC	Universidade de Vigo (ES)	MESRSFC UAE UIR UIT UIZ UMI UPM	573583-EPP-1- 2016-1-ES- EPPKA2- CBHE-SP
26	2016	MERIC-Net	Université de Nice Sophia Antipolis (FR)	MESRSFC UCA UM5	573868-EPP-1- 2016-1-FR- EPPKA2- CBHE-SP
27	2016	SATELIT	Université d'Aix Marseille (FR)	MESRSFC UM5 USMBA CCISTTA AUF	574015-EPP-1- 2016-1-FR- EPPKA2- CBHE-SP
28	2017	AUDITUM	Universidade de Vigo (ES)	MESRSFC UAE UHP UIT UM5 UMI	585782-EPP-1- 2017-1-ES- EPPKA2- CBHE-SP

				UPM	
29	2017	EQuAM-M	Universitat de Barcelona (ES)	MESRSFC MUC UAE UCA UEMF UHP UH2C UIT UIZ UMI UM5 USMBA ANEAQ	585694-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP
30	2017	SALEEM	Agence Universitaire de la Francophonie (BE)	MESRSFC HEM UH2C UM5 ANAPEC	585700-EPP-1-2017-1-BE-EPPKA2-CBHE-SP

Tabla 30. Elaboración propia. Distribución de los socios marroquíes por proyecto estructural

En el sistema de educación superior de Marruecos y en lo que respecta a la participación de las universidades marroquíes en los proyectos estructurales TEMPUS y Erasmus+ CBHE, se ha observado una presencia heterogénea.

Por un lado la existencia de instituciones con una fuerte presencia y que han adquirido importantes conocimientos, gracias a los proyectos financiados por la Unión Europea, lo cual denota un grado notable de europeización, llegando a desempeñar el rol de co-coordinadores de proyecto para Marruecos, función que fue especialmente promovida durante las distintas convocatorias del programa Tempus, como es el caso de la UAE con 20 proyectos, la UIT con 16 proyectos, la UCA, la UIZ, la UM5, la UMP con 14 proyectos cada una, o la UMI con 13 propuestas, en comparación, por otro lado, con otras instituciones que han tenido una presencia menor, cuyo proceso de europeización es incipiente, tal y como puede verificarse en las siguientes tablas donde se relaciona la lista de proyectos y universidades marroquíes presentes en Tempus y Erasmus+ CBHE:

	AUI	UAE	UCA	UCD	UEMF	UH2C	UH2M	UHP	UIA	UIR
MADIP		1		1						
AQI-UMED		1								
GrInsA			1	1						
LHEM			1			1				
DEFI		1	1							
OFPEL		1	1			1			1	
EU-MILL		1								
ISLAH		1	1	1						
MISSION		1	1	1		1	1	1		
PACOME				1						
PALMES		1	1	1		1	1	1		
COMPERE				1						
CREMAR		1	1	1		1	1	1		1
DEVEN3C		1	1					1		1
GO-Univ	1	1	1	1		1	1	1		
MIMI		1								
MonProG		1		1						
RUMI		1	1							1
SEMSEM		1								
ΣRail										
EXPERES		1	1	1		1		1		
MIMIR										
RESUME										
e-VAL		1								1
MarMOOC		1								1
MERIC-Net			1							
SATELIT										
AUDITUM		1						1		
EQuAM-M		1	1		1	1		1		
SALEEM						1				
Total	1	20	14	11	1	9	4	8	1	5

Tabla 31. Elaboración propia. Relación de proyectos estructurales en los que participa cada entidad marroquí (I)

	UIT	UIZ	UM5	UM5A	UMI	UMP	UPM	USMBA	USMS	MUC
MADIP		1				1				
AQI-UMED	1					1				
GrInsA					1	1				
LHEM										
DEFI										
OFPEL		1								
EU-MILL				1						
ISLAH		1			1	1		1		
MISSION	1	1	1	1	1	1		1	1	
PACOME	1					1				

PALMES	1	1	1	1	1	1		1	1	
COMPERE				1	1					
CREMAR	1	1	1	1	1	1		1	1	
DEVEN3C	1	1	1		1	1			1	
GO-Univ	1	1	1		1	1		1	1	
MIMI	1									
MonProG	1	1				1		1	1	
RUMI	1	1	1		1	1			1	
SEMSEM									1	
ΣRail				1						
EXPERES	1	1	1		1	1		1	1	
MIMIR	1		1						1	1
RESUME			1							
e-VAL	1	1				1		1		
MarMOOC	1	1			1		1			
MERIC-Net			1							
SATELIT			1					1		
AUDITUM	1		1		1		1			
EQuAM-M	1	1	1		1			1		1
SALEEM			1							
Total:	16	14	14	6	13	14	2	10	10	2

Tabla 32. Elaboración propia. Relación de proyectos estructurales en los que participa cada entidad marroquí (II)

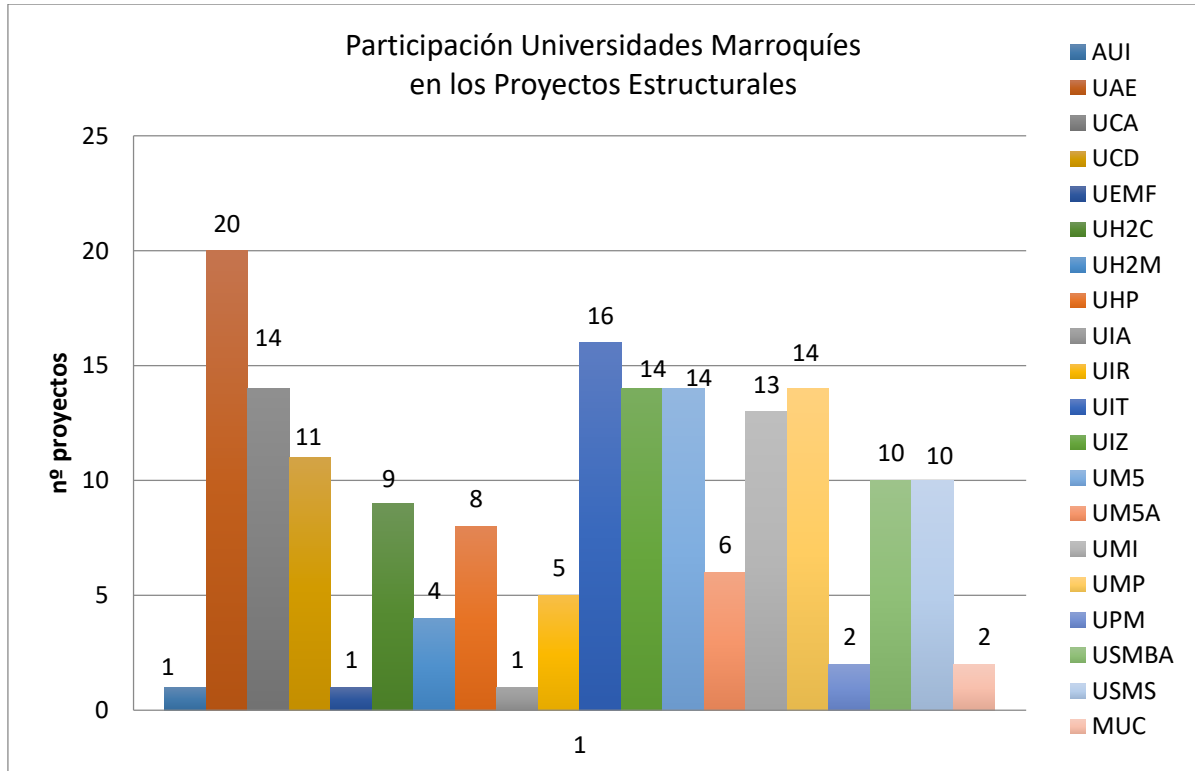


Tabla 33. Elaboración propia. Total distribución participación de las universidades marroquíes en los proyectos estructurales.

6.2. La clasificación de los proyectos estructurales marroquíes por ámbitos

Los diversos proyectos estructurales se clasificaron en 9 ámbitos, de acuerdo con su objetivo principal y siguiendo las prioridades establecidas por el Ministerio en línea con la última reforma educativa:

6.2.1. Garantía de calidad

6.2.2. Diversificación y profesionalización de la oferta de formación

6.2.3. E-learning, formación abierta y a distancia

6.2.4. ECTS y el proceso Bolonia

6.2.5. Empleabilidad y emprendimiento

6.2.6. Gobernanza, gestión universitaria e internacionalización

6.2.7. Inclusión e igualdad

6.2.8. Reconocimiento de titulaciones y cualificaciones

6.2.9. Sistemas de información

El mayor número de proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE se concentran en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento, con un total de 12 proyectos, seguidos de proyectos de gobernanza, gestión universitaria e internacionalización (8). Estas cifras son resultado en primer lugar de los tipos de propuestas que surgen de las propias entidades marroquíes, siendo la preocupación por el desempleo muy importante en Marruecos, pero también en los estados miembros de la UE. Como confirma el Banco Mundial en su estudio *Morocco's Jobs Landscape*⁴⁸, en Marruecos, la construcción de un mercado laboral dinámico e inclusivo continúa siendo un reto persistente, aunque la renta per cápita se ha duplicado entre 2000 y 2018 y la tasa de pobreza se ha dividido por tres en el mismo periodo, la creación de empleo no ha seguido.

Aunque hay algunas áreas que tienen un enfoque temático muy relevante para los objetivos de las convocatorias de la UE, como el reconocimiento de titulaciones y cualificaciones o la inclusión y la igualdad, sólo se ha contabilizado un proyecto para el

⁴⁸ Banco Mundial. López, G. Betcherman, G. Khellaf, A. Molini, V. 2021. *Paysage de l'emploi au Maroc Recenser les obstacles à un marché du travail inclusif*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35075/211678ovFR.pdf>

período 2008-2017 en cada uno de estos ámbitos. Esto indica que es necesario promover la futura presentación de más proyectos vinculados al reconocimiento de titulaciones para poder avanzar en el proceso de Bolonia y especialmente el de la inclusión e igualdad, con el objeto de contribuir a una mayor europeización en un ámbito tan importante para los valores de la Unión Europea. Desde el año 2017, la Unión Europea comenzó a apoyar la *budgetisation sensible au genre (BSG)* (Presupuestos con perspectiva de género (PSG) en Marruecos, un enfoque que consiste en asignar recursos suficientes y optimizados a los programas presupuestarios destinados a reducir las desigualdades de género y vincularlos a indicadores de impacto concretos. En 2018, la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD) se convirtió también en uno de los donantes de la iniciativa PSG. Este apoyo de la Unión Europea y de la ADF se tradujo en un préstamo de 100 millones de euros concedido a Marruecos y vinculado al cumplimiento de unos indicadores de políticas públicas de siete departamentos ministeriales.

En cuanto a los sistemas de información o el e-learning, también hubo únicamente uno y dos proyectos estructurales respectivamente. A raíz de la pandemia COVID los avances en e-learning han sido claves para poder mantener la docencia y procesos de evaluación en las universidades de forma virtual, vinculados al desarrollo tecnológico y las competencias informáticas de los usuarios. Esto denota que es necesaria la presentación de nuevas propuestas estructurales en ambos ámbitos.

Ámbitos	Proyectos Estructurales por ámbito
Garantía de calidad	2
Diversificación y profesionalización de la oferta de formación	2
E-learning, formación abierta y a distancia	2
ECTS y el proceso Bolonia	3
Empleabilidad y emprendimiento	12
Gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	8
Inclusión e igualdad	1
Reconocimiento de titulaciones y cualificaciones	1
Sistemas de información	1

Tabla 34. Elaboración propia. Distribución de los proyectos estructurales por ámbito.

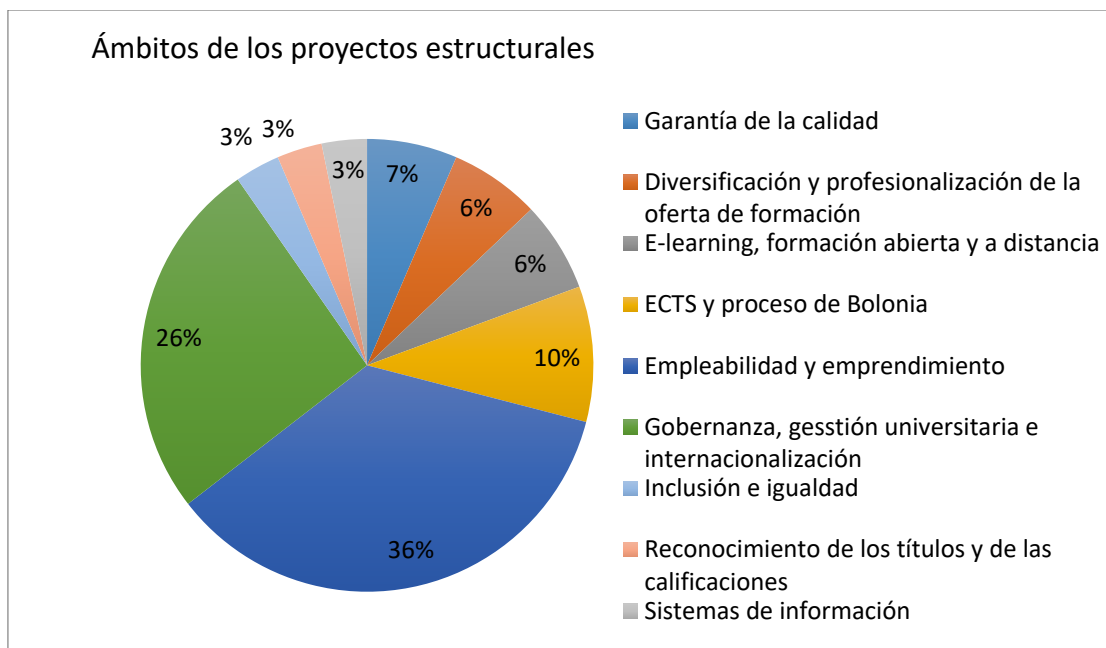


Tabla 35. Elaboración propia. Distribución porcentual de los proyectos estructurales por ámbito.

Se ha preparado una tabla que detalla los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE, organizados por año y por ámbito para poder valorar la oferta temática y su relevancia. Los principales objetivos de los proyectos PALMES y SATÉLIT se dirigen a varios ámbitos y por ello, en la siguiente lista, se incluyen en más de uno.

Año	Ámbito	Nombre del proyecto
2009	Garantía de calidad	AQI-UMED. Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée Algérie - Maroc – Tunisie
2017		EQuAM-M. Enhancing Quality Assurance in Morocco
2011	Diversificación y profesionalización de la oferta de formación	OFPEL. Renforcement du développement des formations de la Logistique au Maroc par le biais d'un Observatoire de Formations en Logistique OFL & de Plateformes d'Excellence en Logistique PEL
2015		ERAIL. SerIous Games pour la MAintenance des infrastructures ferroviaires
2015	E-learning, formación abierta y a distancia	EXPERES. Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique
2016		MARMOOC. Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines
2012	ECTS y el proceso	EU-MILL. Euro-mediterranean integration through lifelong learning

2012	Bolonia	PALMES. Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain	
2013		CREMAR. Mise en place du Système de Crédits dans l'Enseignement Supérieur au Maroc	
2008	Empleabilidad y emprendimiento	MADIP-Mesures d'Accompagnement des Diplômés à l'Insertion Professionnelle	
2009		GRINSA. Graduate's Insertion and Assessment as tools for Moroccan Higher Education Governance and Management (GrInsA)	
2010		DEFI. Développer l'Employabilité dans les Filières d'Ingénierie	
2012		ISLAH. Instruments at support of labour market and higher education	
2012		PACOME. Partenariat pour les compétences et l'emploi	
2012		PALMES. Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain	
2013		DEVEN3C. Développement des compétences entrepreneuriales à l'université marocaine : créativité, connaissance et culture	
2013		SEMSEM. Services pour l'Employabilité et la Mobilité sous forme de Stages en Entreprises des étudiants du Maghreb/Machrek	
2015		RESUME. RÉSeaU Méditerranéen pour l'Employabilité	
2016		e-VAL. Exploitation des Compétences et Valorisation des acquis pour une Meilleure Insertion et Visibilité Professionnelles.	
2016		SATELIT. Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence	
2017		SALEEM. Structuration et accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant au Maghreb	
2009		Gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	LHEM. Leadership in Higher Education Management
2013			COMPERE. COMPétence Projets Européens RÉseau Averroès
2013	GO-UNIV. Renforcement de la GOuvernance dans les UNIVersités marocaines à travers la mise en œuvre du Code marocain de bonnes pratiques de gouvernance		
2013	MIMI. Modernisation of Institutional Management of Internationalization in South Neighboring Countries: towards an internationalization Management Model		

2013		MonProg. Mesures d'accompagnement dans le montage, la gestion et le suivi de projets de coopération internationaux
2015		MIMIR. Modernisation of Institutional Management of Innovation and Research in South Neighbouring Countries
2016		SATELIT. Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence
2017		AUDITUM. Audit et contrôle interne à l'université marocaine
2013	Inclusión e igualdad	RUMI. Réseau des Universités Marocaines pour l'enseignement Inclusif
2016	Reconocimiento de titulaciones y cualificaciones	MERIC-NET. Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications
2012	Sistemas de información	MISSION. Mise en place d'un Service de Système d'Information Opérationnel National

Tabla 36. Elaboración propia. Proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE por año y por ámbito.

A continuación, se presenta un análisis de cada proyecto estructural Tempus y Erasmus+ CBHE en relación con los objetivos generales y específicos de cada propuesta y comparados con los objetivos concretos de estas convocatorias, objetivos de los programas Tempus IV y Erasmus+ CBHE que se han detallado en el apartado *Unión Europea y cooperación educativa internacional con terceros países: el nacimiento de los programas TEMPUS y CBHE*, de esta tesis. La información que se proporciona en relación con los objetivos generales y específicos de cada proyecto ha sido elaborada a partir de sus páginas web y de la plataforma de resultados Erasmus+.

La finalidad es conocer los objetivos generales y específicos de los proyectos aprobados, con el fin de elaborar adecuadamente el contenido de las encuestas, especialmente en relación con las encuestas específicas y el enfoque para las entrevistas de grupo, así como facilitar la comprensión y el análisis pertinente de los resultados obtenidos. Para poder conocer el grado o alcance de la ejecución de los proyectos de cooperación estructurales en el ámbito de la educación superior financiados por la UE en Marruecos, y determinar si la financiación europea ha contribuido a un mayor grado de europeización de las entidades educativas es preciso conocer el punto de partida de cada uno de los proyectos estructurales.

6.2.1. *Proyectos en el ámbito de la garantía de calidad*

- **Acrónimo:** AQI-UMED. **Título:** *Renforcement de l'Assurance Qualité Interne dans des Universités de la Méditerranée Algérie - Maroc – Tunisie.*

El proyecto Aqi-UMED se fundamentó en el hecho de que la garantía de la calidad de las universidades estaba en consonancia con el proceso de Bolonia, una prioridad de las políticas nacionales de educación superior en Europa, pero también en los países del Magreb. La aprobación de nuevas leyes sobre la educación superior y la creación reciente o en curso de organismos nacionales encargados de la evaluación en Argelia, Marruecos y Túnez fueron prueba de la voluntad política de hacer de esta cuestión una prioridad en los tres países, en los cuales desde hace varios años se ha venido realizando una labor de sensibilización sobre la garantía de la calidad. El reto consistía en ampliar y fortalecer esas prácticas, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior podían desempeñar un papel central y contribuir, mediante el desarrollo de mecanismos internos de garantía de la calidad, a la preparación de procedimientos nacionales de evaluación. Así pues, el objetivo general del proyecto fue contribuir al desarrollo de prácticas de garantía de la calidad en las universidades de los países socios, trabajando principalmente en la evaluación interna, a fin de mejorar la gobernanza de esas instituciones, promoviendo al mismo tiempo la armonización con la evolución internacional de los sistemas de educación superior. También tuvo como objetivo reforzar los intercambios entre las universidades del norte y del sur del Mediterráneo, así como entre las universidades de los tres países del Magreb. Reunió un consorcio de 19 miembros: 10 universidades magrebíes, que fueron tanto actores como beneficiarios del proyecto: la Escuela Normal Superior de Enseñanza Técnica (ENSET) de Orán, la Universidad M'Hamed Bougara de Boumerdès y la Universidad Mentouri de Constantine en Argelia; la Universidad Abdelmalek Essaâdi, la Universidad Mohammed Premier de Oujda y la Universidad Ibn Tofail de Kénitra en Marruecos; la Universidad de Túnez, la Universidad del 7 de noviembre en Cartago, la Universidad de Sousse y la Universidad de Sfax en Túnez, junto con 8 socios europeos, elegidos en función de su experiencia en materia de evaluación interna: el CIEP como socio principal; cuatro universidades: la Universidad de París 12, la Universidad de Tecnología de Compiègne (Francia), la Universidad libre de Bruselas (Bélgica), la Universidad Miguel Hernández de Elche (España); dos agencias de evaluación: ANECA y AERES; la AUF y un experto individual. Los tres ministerios argelino, marroquí y tunecino encargados de la educación superior fueron también socios.

A partir de un enfoque comparativo de la garantía de calidad y promoviendo el intercambio de experiencias entre las diferentes universidades, este proyecto realizó un estado de la situación, la difusión de documentación, la organización de visitas de estudio a Europa y de talleres de formación en el Magreb, para después permitir el trabajo de elaboración y validación de referencias y la realización de la autoevaluación en cada universidad. La difusión de los resultados se realizó mediante la creación de una página web, la organización de seminarios internacionales y la publicación de un folleto. Este proyecto permitió el acompañamiento de la estrategia de modernización de la gestión de las universidades, pero también el enriquecimiento de los procesos y mecanismos de evaluación, intentando su convergencia con los promovidos a nivel europeo.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto AQI-UMED estaban alineados con los objetivos del programa TEMPUS de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior; además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la introducción de la garantía de calidad y el desarrollo de las relaciones internacionales.

- Acrónimo: EQuAM-M. **Título:** *Enhancing Quality Assurance in Morocco.*

El proyecto EQuAM-M abordó la prioridad nacional de asegurar la puesta en marcha de un sistema nacional de garantía de calidad que reflejase las necesidades del Ministerio de Educación Superior, de su organismo de garantía de calidad, así como de las de las universidades, independientemente de sus diferentes funciones y contextos.

Para alcanzar su meta, el proyecto apoyó al nuevo servicio marroquí de garantía de calidad en la elaboración de un Código de buenas prácticas, en línea con los requisitos nacionales y las normas internacionales; desarrolló directrices internas de gestión de la garantía de calidad para las IES marroquíes, respetando el Código de Práctica nacional; intentó contribuir a la mejora del sistema de educación superior en general y la capacidad operacional para la aplicación y puesta en práctica de procedimientos de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior en Marruecos.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto EQuAM-M estaban alineados con los objetivos del programa CBHE de apoyar a los países asociados para que abordasen los retos a los que se enfrentan sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de

calidad, planificación, gestión y gobernanza; además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con el desarrollo y aplicación de sistemas/directrices de garantía de calidad internos y externos.

6.2.2. *Proyectos en el ámbito de la diversificación y profesionalización de la oferta de formación*

- Acrónimo: OFPEL **Título:** *Renforcement du développement des formations de la Logistique au Maroc, par le biais d'un Observatoire de Formations en Logistique OFL & de Plateformes d'Excellence en Logistique PEL.*

Los objetivos generales del proyecto OFPEL fueron diseñar, desarrollar y promover un nuevo enfoque global de la cadena de suministro extendida internacionalmente, integrando todos los indicadores de rendimiento, fluidez y seguridad. Este proyecto formó parte del contrato-programa de logística firmado a finales de 2010 entre el gobierno marroquí y la Confederación General de Empresas Marroquíes, que tuvo como objetivo reducir los costos de la logística entre el 20% y el 15% del PIB y formar a 62.000 personas calificadas en logística (técnicos, operadores, ingenieros y gerentes) para 2015. El examen crítico del estado de la formación en logística y su adecuación a las necesidades socioeconómicas era inexistente y, además, la disponibilidad de información fiable y objetiva, necesaria para la definición, el control y la regularización del proceso de desarrollo de este sector, seguía siendo escasa. Este proyecto planteó varios objetivos específicos: establecer dos acciones complementarias destinadas a reforzar el desarrollo de la formación logística en Marruecos: el Observatorio de Formación en Logística (OFL), que constituiría una herramienta de garantía informacional y tecnológica, elaborando una cartografía, en beneficio del sector, en términos de puestos de trabajo, competencias, formaciones, investigación, usos, proyectos, actores, etc. La creación del observatorio estuvo motivada por una doble observación: el deseo declarado de tener una mayor formación en logística y la aplicación de un plan director para el desarrollo de este sector; Plataformas de Excelencia en Logística (PEL), que serían entornos regionales y especializados, permitiendo el despliegue de la excelencia y la experiencia en logística, de nivel internacional y estratégico para la economía nacional. Para la universidad, implicaba una estructura que pudiera combinar las competencias y los medios disponibles en materia de estudios e investigaciones en logística.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto OFPEL respondían a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior; además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la modernización y actualización de los planes de estudio, fortalecer la transdisciplinariedad, así como promover el triángulo de conocimiento educación, investigación, innovación.

- **Acrónimo:** Σ Rail. **Título:** *Serious Games pour la maintenance des infrastructures ferroviaires.*

Este proyecto tuvo como objetivo difundir la cultura digital para la formación, intercambiar buenas prácticas en materia de formación profesional en el ámbito ferroviario, para el mantenimiento de los ferrocarriles y proponer una formación adecuada, a fin de asegurar la aplicación de herramientas eficientes, que permitiesen un mantenimiento predictivo, así como la reducción del costo de la explotación del sistema ferroviario. Para ello, se elaboraron varios objetivos específicos: enriquecer los ciclos de formación mediante la introducción de módulos de negocios en el ámbito ferroviario; desarrollar herramientas pedagógicas digitales para la modernización y la eficacia de los cursos de formación; fortalecer el capital de competencias de alto nivel en el ámbito de la gestión, el mantenimiento y la seguridad de las infraestructuras ferroviarias; perpetuar los conocimientos desarrollados, proporcionando a los socios plataformas digitales de excelencia específica para la formación y la investigación, en una lógica de complementariedad; compartir la experiencia y perpetuar la cooperación entre el Norte y el Sur mediante la creación de un observatorio euro-mediterráneo para la formación en materia de infraestructura ferroviaria; y proponer un proceso de seguimiento de la calidad, a fin de facilitar el buen funcionamiento del proyecto y para la mejora continua de las formaciones.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto Σ Rail estaban en línea con los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización de la enseñanza superior en los países asociados, aumentando su relevancia para el mercado laboral y la sociedad. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora del nivel de competencias y aptitudes en las IES mediante el desarrollo de programas educativos nuevos e innovadores y la mejora de las herramientas necesarias para la aplicación de prácticas innovadoras.

6.2.3. *Proyectos en el ámbito del e-learning, formación abierta y a distancia*

- **Acrónimo:** EXPERES. **Título:** *Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique.*

El proyecto EXPERES tuvo como objetivo crear un espacio tecnológico remoto, que albergase experimentos científicos indispensables, vueltos inaccesibles tanto por razones materiales (espacio insuficiente, equipos costosos, etc.) como humanas (volumen del personal, etc.). Estos trabajos prácticos y a distancia fueron considerados como una actividad pedagógica, lo que permitió reforzar su eficacia. A raíz de este objetivo, el proyecto se propuso promover el intercambio de experiencias científicas entre instituciones; ofrecer a los estudiantes de grado, en particular, un acceso libre a las actividades prácticas, sin limitaciones de espacio y tiempo; fomentar la formación de profesores tutores; crear un dispositivo tecnológico, destinado a poner a disposición de los diferentes usuarios un conjunto de instrumentos de apoyos prácticos, de seguimiento, de comunicación y de formación.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto EXPERES respondían a los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en los países asociados y también de ayudarlos para que abordasen los retos a los que se enfrentan sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de innovación, calidad y equidad de acceso. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora del nivel de competencias y aptitudes de estudiantes y docentes en las IES mediante el desarrollo de programas educativos nuevos, innovadores, virtuales, así como la actualización de las herramientas necesarias para la aplicación de prácticas innovadoras, compartiendo la cooperación científica y la transferencia de conocimientos.

- **Acrónimo:** MarMOOC. **Título:** *Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines.*

El proyecto MarMOOC tuvo como objetivo promover el aprendizaje híbrido y abierto en las universidades marroquíes articulado en torno a una plataforma de cursos en línea privados, abiertos y masivos MOOC y SPOCs.

Los cursos MOOC, por sus siglas en inglés Massive Open Online Courses, son cursos en línea que hacen uso del Internet para realizar una difusión gratuita y amplia de recursos

educativos, sin restricciones de tiempo y lugar (Guo, 2017a)⁴⁹. 2012 fue el año en el que los MOOC se desarrollaron extensamente y surgieron las tres plataformas, Coursera, edX y Udacity, que empezaron a ofrecer cursos online abiertos y gratuitos, realizando de esta forma una exportación de los recursos didácticos a nivel global. En cuanto a las ventajas de los MOOC (Guo, 2017c) se incluye la posibilidad de compartir recursos educativos a cualquier hora y en cualquier momento, la promoción del aprendizaje activo, junto con mecanismos variados de evaluación, frente a las desventajas relacionadas con el número elevado de alumnos inscritos o que abandonan los cursos, o que la autoridad de los certificados MOOC esté cuestionada por algunas instituciones de educación tradicionales. En 2013, el profesor Fox de la Universidad de California Berkeley fue el que propuso por primera vez el concepto de SPOC, de sus siglas en inglés Small Private Online Course (Guo, 2017d). Este concepto se refiere a cursos privados en línea a pequeña escala, una modalidad de enseñanza mixta desarrollada tras la aparición de numerosos cursos MOOC. Entre las ventajas de los SPOC (Guo, 2017f) destaca el hecho de que los recursos de aprendizaje son personalizados, incluyen un enfoque en los micro videos que logran concentrar el contenido y adaptarse más a los alumnos y, por último, evitan la presencia de alumnos que no participan activamente en el curso, permitiendo la gestión del curso en tiempo real.

El proyecto MarMOOC se enfocó en elaborar el estado actual de la educación a distancia en las universidades del consorcio; compartir la experiencia entre los socios europeos y los del sur en la integración del MOOC en la educación; fortalecer las capacidades y competencias internas de las universidades, mediante la formación de profesores, para la creación de cursos MOOC y la formación de los técnicos, para el dominio del entorno técnico; equipar a las universidades marroquíes con una plataforma de cursos SPOC y MOOC MarMOOC; poner a disposición de los profesores, un marco de referencia de asistencia para la creación de cursos SPOC y MOOC; crear, diseñar y lanzar cursos innovadores SPOC y MOOC en la plataforma compartida en ámbitos específicos.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MarMOOC respondían a los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en los países asociados, contribuyendo a la cooperación y la

⁴⁹ Guo P. (2017). MOOC and SPOC, Which One is Better? En *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13 (8): 5961-5967. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01044a

convergencia con los avances de la UE en el ámbito del e-learning entre las instituciones de la UE y de Marruecos. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora del nivel de competencias y aptitudes en las IES mediante el desarrollo de programas educativos nuevos e innovadores, la actualización de las herramientas necesarias para la aplicación de prácticas innovadoras y la organización de cursos de formación especializados para el personal docente y técnico marroquí.

6.2.4. *Proyectos en el ámbito de los ECTS y el Proceso Bolonia*

- **Acronimo:** EU-MILL. **Título:** *Euro-Mediterranean integration through lifelong learning*

El proyecto EU-MILL tenía como objetivo principal apoyar a las instituciones de educación superior de la Zona de Vecindad Sur⁵⁰ en el establecimiento de una política de aprendizaje permanente (LLL, por sus siglas en inglés) como elemento clave de la cohesión social y el desarrollo económico, así como mejorar la sensibilización sobre la función de las instituciones de educación superior como agentes de formación para poder contribuir a la promoción de una economía avanzada basada en el conocimiento. En este proyecto participaron 3 instituciones de educación superior europeas y 8 instituciones de educación superior de los países asociados, así como representantes de estudiantes AISEC&ESTIEM, la asociación de profesionales Forum Cadres Tanger y la Unión de Mujeres Marroquíes. Como objetivos específicos, el proyecto pretendió contribuir a establecer un diálogo fructífero entre las IES y las instituciones sociales, educativas y profesionales sobre análisis compartidos y ejemplos de mejores prácticas en los contextos de la UE y la Vecindad Sur, impulsando el diseño, la aplicación, el seguimiento, la evaluación y la promoción de programas de aprendizaje permanente mediante programas piloto. El proyecto trabajó en la producción e intercambio de conocimientos, la innovación y la inversión en la formación de profesionales e instituciones. Por último, este proyecto no sólo se propuso crear una red de universidades euro-mediterráneas participantes, sino también reforzarla relación entre las instituciones de educación superior y los contextos locales y regionales, desarrollando diálogos constructivos y de colaboración, proporcionando a los profesionales la formación actualizada necesaria y atrayendo al mismo tiempo más fuentes de financiación del contexto empresarial. El papel de

⁵⁰ La Zona de Vecindad sur se refiere a la cooperación de la UE con diez países de la vecindad meridional de Europa: Argelia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Libia, Marruecos, Palestina*, Siria y Túnez, una zona en la que existen muchos desafíos. La cooperación que propone la UE con esta zona pretende intentar a ayudar los retos y conflictos existentes que impactan en la sociedad actual.

los encargados de la formulación de políticas, los gobiernos, especialmente los ministerios de educación, consistió en fortalecer los vínculos sólidos y desempeñar un papel de liderazgo en el aprendizaje permanente a nivel de las instituciones de enseñanza superior.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto EU-MILL estaban alineados con los objetivos del programa TEMPUS de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para superar la fragmentación de la educación superior, entre los países y sus propias instituciones, promoviendo la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y la creación de una red de universidades euromediterráneas. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado directamente con el desarrollo de la educación y de la formación permanente en la sociedad en general.

- Acrónimo: PALMES. **Título:** *Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain*

Decididas a mejorar la empleabilidad de los estudiantes, las universidades marroquíes, reunidas en el seno del proyecto P@LMES, se propusieron el objetivo de crear un marco nacional común para certificar las competencias transversales adquiridas por sus estudiantes durante sus estudios e identificar cuáles eran las competencias más solicitadas por las empresas al contratarlos. Para ello, el proyecto incluyó los siguientes objetivos específicos: la creación de una comisión nacional que asociase a todos los establecimientos bajo la batuta del Ministerio, la elaboración de un conjunto de referencias comunes, a partir de las propuestas de los equipos pedagógicos implicados en la formación y la evaluación de las competencias, en los ámbitos del emprendimiento, las TIC o la innovación. Este trabajo de síntesis, realizado en estrecha colaboración con los socios socio-económicos se acompañaría de la transferencia y adaptación de un sistema técnico ya implantado en las escuelas francesas: EMaÉval. Los certificados expedidos por los establecimientos marroquíes tendrían que ser accesibles a través de un pasaporte digital, asignado a cada estudiante, para permitirle demostrar a las empresas las competencias adquiridas durante sus estudios, ofreciendo al mismo tiempo todas las garantías de su autenticidad. Los socios académicos del proyecto tenían que medir con precisión el impacto de sus iniciativas en la estructura de las formaciones, la organización de los procesos de evaluación y el apoyo pedagógico a los estudiantes, así como llevar a cabo

todas las acciones necesarias para el reconocimiento de los certificados por parte de los agentes socio-económicos y poder aumentar el número de estudiantes susceptibles de obtenerlos. Al promover la cooperación con el sector económico, el proyecto P@LMES tenía como finalidad responder a las expectativas de las instituciones educativas marroquíes, de sus autoridades reglamentarias y sus diversos socios.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto PALMES se enmarcaron en los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma del plan de estudios y la reforma de la gestión vinculada con los servicios para estudiantes.

- **Acrónimo:** CREMAR. **Título:** *Mise en place du Système de Crédits dans l'Enseignement Supérieur au Maroc.*

El proyecto CREMAR tuvo como objetivo general establecer un sistema de créditos ECTS y poner en marcha el suplemento al diploma. En el marco del proceso de Bolonia, Marruecos ha adoptado la arquitectura pedagógica LMD (*Licence, Master, Doctorat* - Grado, Máster, Doctorado) desde 2003. Este proyecto formó parte del fortalecimiento de la convergencia de los sistemas de educación superior marroquí y europeo, para llegar a una alineación con el sistema ECTS que promoviese la legibilidad del sistema de educación superior en la zona euro-mediterránea y fomentase la movilidad. Mediante las actividades previstas de sensibilización, formación, intercambio y transferencia de conocimientos especializados y apoyo técnico, el proyecto tuvo los dos objetivos principales siguientes: el conocimiento mutuo y el intercambio de experiencias de los dos sistemas de educación superior, marroquí y europeo (sistema modular marroquí y ECTS europeo); el establecimiento de un sistema de créditos equivalente al ECTS en las universidades públicas marroquíes, inicialmente, y luego en todas las universidades privadas marroquíes. Entre los objetivos específicos se incluyó el reconocimiento mutuo de cursos y titulaciones, así como sentar las bases para la introducción de titulaciones conjuntas entre las universidades marroquíes y sus homólogas europeas. Otra de las prioridades consistió en dar mayor visibilidad a la movilidad de los estudiantes. El proyecto, que fue de carácter nacional e implicó a todas las universidades

marroquíes, previó el establecimiento de una Unidad Marroquí de Coordinación y Seguimiento (CMCS, por sus siglas en francés), que se encargaría de la aplicación y el seguimiento de la evaluación del sistema de Créditos, equivalente al ECTS.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto CREMAR respondían de forma muy importante a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior; además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma del plan de estudios, más concretamente la modernización de los planes de estudio, en las disciplinas universitarias identificadas como prioritarias por los países asociados, para introducir el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

6.2.5. Proyectos en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento

- **Acrónimo:** MADIP. **Título:** *Mesures d'Accompagnement des Diplômés à l'Insertion Professionnelle.*

El proyecto MADIP propuso varias medidas encaminadas a mejorar la integración profesional de los graduados. La inserción de los graduados fue y sigue siendo uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta Marruecos. Así pues, la cuestión de la empleabilidad de los jóvenes se incluye entre las prioridades para el desarrollo de los recursos humanos, que son su principal activo, en términos de desarrollo económico y social. La masificación a nivel universitario crea grandes dificultades para la integración de los estudiantes en el mundo profesional. El gran número de estudiantes en ciertos ámbitos de estudio, con muy pocas oportunidades, debilita todo el sistema nacional de educación superior marroquí. Para alcanzar su objetivo, el proyecto propuso acciones que se llevarían a cabo a nivel institucional en cada universidad, mediante el establecimiento de una oficina de prácticas y empleo, como servicio central de la universidad, y la creación de un observatorio, encargado de analizar la formación y la integración, así como su adecuación. En cuanto a las formaciones, se integrarían nuevos módulos de asistencia al empleo en los cursos universitarios. Por último, se preveía la incorporación de medidas específicas para promover la integración de los graduados de doctorado. Este proyecto también tuvo como objetivo, con el apoyo del Ministerio responsable, el generalizar sus buenas prácticas a todas las universidades marroquíes.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MADIP respondían a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización continúa de la educación superior para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión y la creación de servicios específicos para estudiantes, oficinas de prácticas y empleo, así como la reforma y modernización del plan de estudios con formaciones de apoyo al empleo.

- Acrónimo: GrInsA. **Título:** *Graduate's Insertion and Assesment as tools for Moroccan Higher Education Governance and Management.*

El proyecto GrInsA propuso mejorar las reformas y la modernización de la educación superior, basadas en la evaluación de la calidad, apoyando la empleabilidad de los graduados. En Marruecos las instituciones educativas se esfuerzan por mejorar la calidad de la educación para contribuir al crecimiento y a la productividad. Los proyectos de colaboración internacional, destinados a mejorar los resultados educativos, son uno de los principales impulsores que permiten a las instituciones de educación superior responder mejor a las necesidades del crecimiento económico y mejorar la calidad del sistema educativo. El proyecto pretendió ayudar a las universidades marroquíes a identificar instrumentos y metodologías para mejorar la eficacia de las reformas del sistema educativo aplicando una base de datos de graduados de las universidades en torno a la situación local. La finalidad consistía en poder desarrollar un sistema informático para garantizar dos objetivos principales: proporcionar un instrumento para una evaluación eficaz de la calidad del sistema educativo y apoyar la colaboración entre los sectores educativo y empresarial de tal manera que las empresas pudieran acceder a una base de datos de currículos de graduados y encontrar los expertos más adecuados en un ámbito específico. Los graduados, a su vez, tendrían una ventana al mercado laboral. Las universidades, a su vez, evaluarían la tasa de empleo, de acuerdo con los diferentes cursos de formación recibidos y en consecuencia, podrían mejorar la oferta educativa. Los socios europeos colaborarían con las universidades marroquíes en la aplicación de las tecnologías de la información, la población y la difusión de información, sobre las potencialidades y la posible utilización de la base de datos, como, por ejemplo, para el informe sobre las condiciones de los graduados y las encuestas de empleo. También se previó la impartición de formaciones para formadores en sectores específicos, relacionados

con el desarrollo de las tecnologías de la información y con la ilustración de la forma de promover la base de datos en las comunidades estudiantiles y hacia el sector empresarial, a fin de garantizar la sostenibilidad del proyecto. Además, y para garantizar la eficacia de la base de datos, se realizarían pruebas y se evaluarían las necesidades de las empresas. Paralelamente a la ejecución de las actividades técnicas, en sesiones de formación específicas se identificarían instrumentos y metodologías sobre la forma de utilizar los indicadores y los datos estadísticos. La adopción de la base de datos de currículos sería un instrumento no sólo para garantizar la calidad y la evaluación de los sistemas educativos, sino también para estimular la colaboración entre las universidades y el mercado de trabajo, tanto a nivel nacional como internacional.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto GrInsA estaban en línea con los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior; de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior, así como de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la introducción de la garantía de calidad y con la educación superior y la sociedad, más concretamente el desarrollo de asociaciones con empresas.

- Acrónimo: DEFI. **Título:** *Développer l'Employabilité dans les Filières d'Ingénierie.*

El proyecto DEFI tuvo como objetivo modernizar la educación superior en los países vecinos del sur y promover la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el fortalecimiento de la cooperación entre instituciones. DEFI fue un proyecto estructural regional en el que participaron 7 países: Argelia, España, Líbano, Marruecos, Túnez, Bélgica y Francia. El coordinador, la Universidad de Montpellier 2, se apoyó en las redes de las escuelas de ingeniería Polytech y CODIGE. El consorcio incluyó 4 ministerios, 13 universidades y 8 actores del mundo socio-económico y cubrió la zona del consorcio Averroès (Erasmus-Mundus - Acción 2 - Consorcios - Lote N°1), dirigido por la Universidad de Montpellier 2. Este proyecto incluyó una serie de objetivos específicos: profesionalizar la formación de los ingenieros para adaptarla a las necesidades del mundo laboral y optimizar así la empleabilidad, analizar la rapidez de la integración profesional y fomentar el espíritu

emprendedor de los graduados, y ello en 3 fases: 1. Estudio de prácticas y necesidades; 2. Organización de las transferencias de ingeniería: estableciendo servicios de interfaz Universidades-Empresas que facilitasen los contactos con la industria: "Oficinas de enlace Universidades-Empresas" con una plataforma web de enlace, "Consejos de Mejora", redes de ex alumnos, formación de formadores, prácticas de profesores y administrativos en universidades y empresas; promoviendo la creación o adaptación de planes de estudio, la elaboración de un prototipo de modelo pedagógico, con ECTS y competencias (EQF) para la introducción de las "Ciencias del Ingeniero" (comunicación, gestión, idiomas, economía); 3. Experimentación, difusión y sostenibilidad.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto DEFI se enmarcaban en los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la gestión de servicios para estudiantes y la educación superior y la sociedad, más concretamente el desarrollo de asociaciones con empresas.

- **Acrónimo:** ISLAH. **Título:** *Instruments de support au Marché de l'Emploi et de l'Enseignement Supérieur.*

El proyecto ISLAH tenía como objetivo recoger y analizar los datos sobre el rendimiento de las universidades del Magreb, los socios y sus graduados; facilitar la integración profesional de los graduados de las universidades socias del Magreb mediante un apoyo adaptado a los estudiantes; mejorar la eficiencia interna y externa de los sistemas de educación superior de Marruecos y Túnez. Para ello, el proyecto propuso generar una base de datos de graduados de las 11 universidades socias del Magreb; establecer una encuesta de seguimiento sobre el perfil de los graduados, a fin de proporcionar una visión detallada del capital humano producido cada año por las universidades y sobre su integración profesional, al mismo tiempo que se evaluaría la capacidad de las empresas para reconocer y utilizar las competencias de los graduados de la educación superior y la capacidad de las universidades para cumplir los requisitos de cualificación profesional; proporcionar un servicio eficiente de apoyo al empleo para los graduados de las 11 universidades socias del Magreb.

Se ha verificado que los objetivos del proyecto ISLAH respondían a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la gestión de universidades y servicios para estudiantes; y la educación superior y la sociedad, más concretamente el desarrollo de mayores interacciones con las empresas y los marcos de cualificaciones.

- Acrónimo: PACOME. **Título:** *Partenariat pour les compétences et l'emploi.*

El objetivo principal del proyecto PACOME fue reducir la brecha entre la oferta y la demanda de competencias en el mercado laboral, mejorando así la empleabilidad de los jóvenes y los adultos e, indirectamente, la competitividad económica. Este proyecto regional estuvo estructurado en cuatro fases: la creación de observatorios de oficios y competencias en Marruecos y el Líbano y la formación de personal técnico; la elaboración de enfoques cualitativos y cuantitativos para seguir y prever las necesidades de conocimientos especializados a corto y medio plazo (3 a 5 años). Entre los productos previstos figuró un documento de política general, con un conjunto de instrumentos, para seguir y prever las necesidades de conocimientos especializados; la creación y formación de grupos de expertos nacionales sostenibles, que ayudaran en el ejercicio de identificar y desarrollar la comprensión de los retos de educación y formación en los países socios; estudios piloto, que sirvieran como ejemplos de buenas prácticas; los resultados de proyecto estaban enfocados a acercar el sistema de educación superior de los países socios al Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) y, por lo tanto, también al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proporcionando instrumentos para la garantía de calidad externa. Otro de los objetivos previstos consistía en generalizar los enfoques metodológicos para hacer coincidir la oferta y la demanda de conocimientos especializados y sostener las medidas de promoción de la empleabilidad y la integración profesional. En este proyecto de tres años de duración participaron universidades de la Unión Europea y de los países socios, ministerios y socios socio-económicos de Marruecos y del Líbano.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto PACOME respondían a muchos de los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma de la educación superior, su calidad y fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular la cooperación internacional de Marruecos con otros países y una modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente, la gestión de universidades y servicios para estudiantes; y la educación superior y la sociedad, destacando el trabajo con empresas y la impartición de cursos de capacitación, así como el desarrollo del marco de cualificaciones.

- **Acrónimo:** PALMES. **Título:** *Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocain.*

Véase el contenido en la sección 6.1.2.4. Proyectos ECTS y el proceso de Bolonia.

- **Acrónimo:** DEVEN3C. **Título:** *Développement des compétences entrepreneuriales à l'université marocaine: créativité, connaissance et culture.*

El proyecto DEVEN3C tenía como prioridad fomentar el autoempleo innovador entre los estudiantes, como perspectiva para su futuro profesional, establecer servicios de apoyo a la creación de empresas en las universidades, así como promover la educación empresarial en los programas académicos de las instituciones de libre acceso, de conformidad con la estrategia adoptada a este respecto por la reforma universitaria de Marruecos. Con el propósito de cumplir su objetivo, el proyecto elaboró una serie de acciones específicas: sensibilizar a los estudiantes sobre la existencia del empleo por cuenta propia, como una opción de empleo alternativo, a lo largo de todo el curso académico, mediante los talleres "Emprendedor como Tú" y "Escuela de Emprendimiento"; fortalecer la capacidad empresarial de los estudiantes de último año mediante actividades de formación específicas como seminarios sobre "competencias empresariales"; proporcionar los conocimientos necesarios a los estudiantes emprendedores para que pudiesen emprender, mediante el asesoramiento e instrumentos de apoyo, como la creación de los "servicios de apoyo al emprendimiento" y el "paquete de herramientas para la iniciativa empresarial de la universidad"; establecer mecanismos de prospección en las universidades que permitiesen evaluar el grado de éxito de las medidas de promoción, formación y asesoramiento aplicadas, así como el estado de la iniciativa empresarial en el país a través del estudio sobre los "abstáculos a la iniciativa empresarial

desde la universidad"; crear redes que permitiesen a las universidades participantes internacionalizar sus actividades, compartir conocimientos, promover nuevas iniciativas y fortalecer sus esfuerzos individuales, promoviendo para ello la creación de una "Red de Universidades Emprendedoras de Marruecos"; organizar un Congreso Internacional sobre el emprendimiento y lanzar una licitación para estudiantes universitarios.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto DEVEN3C respondían a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior, mejorar la calidad de la educación y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular incrementando su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios, promoviendo el espíritu emprendedor. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la gestión de universidades y servicios para estudiantes; y la educación superior y la sociedad, más concretamente el desarrollo de asociaciones con empresas.

- Acrónimo: SEMSEM. **Título:** *Services pour l'Employabilité et la Mobilité sous forme de Stages en Entreprises des étudiants du Maghreb/Machrek.*

El proyecto SEMSEM se enfocó en mejorar la empleabilidad y la movilidad de los estudiantes en los ámbitos profesionales del Magreb y el Mashrek mediante prácticas de calidad en empresas, gracias a la puesta en marcha de una plataforma digital multiservicio que facilitase la investigación, la realización y el seguimiento de las prácticas en las empresas. SEMSEM fue un proyecto estructural regional en el que participaron 25 socios de 7 países: Argelia, España, Líbano, Marruecos, Túnez, Italia y Francia. El coordinador, la Universidad Montpellier 2, se apoyó en 4 ministerios y 10 universidades piloto del Sur. También incluyó 3 universidades socias de la UE para transferir su conocimiento sobre tipos de relaciones y asociaciones entre universidades y empresas, junto con 8 actores del mundo socio-económico (federaciones nacionales o asociaciones con empresas asociadas). Las acciones concretas del proyecto se centraron en recoger ofertas y solicitudes de prácticas o primeros empleos de los 7 países del consorcio, a través de la plataforma multiservicio; la elaboración de un estatuto de calidad de las prácticas que sentase las bases para que los estudiantes en práctica pudiesen estar satisfechos por sus condiciones de trabajo, que los industriales se beneficiasen de incorporar a sus equipos a jóvenes preparados y académicos en diálogo con sus homólogos

industriales. Y ello gracias a la formación en gestión de prácticas, a la preparación previa integrada en los servicios de la plataforma en relación con la asistencia logística en la solicitud (CV, entrevista de contratación, etc.), y una vez encontrada la práctica, preparación científica, logística y cultural sobre las prácticas, a fin de mejorar la integración profesional, así como la movilidad nacional e internacional, promovida y fomentada a través de una plataforma, que incluyese las ofertas de una base de datos de industriales en 7 países.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto SEMSEM respondían claramente a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para mejorar las posibilidades de empleo de los graduados universitarios a través de prácticas en empresas, incluso internacionales. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la gestión de universidades y servicios para estudiantes vinculados a la promoción del empleo; y la educación superior y la sociedad, más concretamente el desarrollo de vínculos estables con empresas.

- Acrónimo: RESUME. **Título:** *RESeaU Méditerranéen pour l'Employabilité.*

El proyecto RESUME se centró en la modernización del sistema de educación superior de los países socios para proporcionar las herramientas y la formación necesarias para desarrollar un espíritu empresarial transversal y transferible en los ámbitos de la educación, la formación y la orientación profesional, como medio para aumentar la empleabilidad de los futuros graduados. Para ello, este proyecto tuvo como objetivo la realización de actividades específicas para fortalecer la interacción entre las instituciones de educación superior, las empresas y las autoridades locales, nacionales y regionales, de modo que se estableciese un diálogo abierto y permanente entre ellas sobre la empleabilidad y el emprendimiento. RESUME se diseñó para mejorar la calidad de la educación superior y la orientación profesional y aumentar la pertinencia de la educación para el mercado laboral; identificar, intercambiar y aplicar prácticas óptimas sobre la promoción de la capacidad empresarial en las instituciones de educación superior, la relación entre las instituciones de educación superior, las empresas y las autoridades políticas, así como la promoción de la capacidad empresarial como instrumento para mejorar la empleabilidad en la región. Otro de sus

objetivos específicos incluyó el prestar especial atención a los efectos de las mejores prácticas y políticas en las posibilidades de empleo de los grupos vulnerables y, en particular, de las mujeres jóvenes; y crear un clima dinámico y empresarial dentro de las IES de forma permanente, mediante el fomento de las capacidades del personal.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto RESUME respondían de forma importante a los objetivos del programa CBHE de modernizar la educación superior, apoyando a los países asociados para que abordasen los retos a los que se enfrentaban sus instituciones y sistemas de enseñanza, incluidos los de la calidad en torno a la empleabilidad de los graduados y, en especial, la atención a grupos vulnerables como es fomentando el empleo de calidad entre las mujeres jóvenes universitarias en Marruecos. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora del nivel de competencias y aptitudes del profesorado en las IES, apoyando la definición, la aplicación y el seguimiento de las políticas de reforma.

- Acrónimo: E-VAL. **Título:** *Exploitation des Compétences et Valorisation des acquis pour une meilleure insertion et visibilité professionnelles.*

El proyecto E-VAL tenía como objetivo poner en marcha la iniciativa e-portfolio, así como la creación de un entorno digital, una plataforma, que ayudase a la integración profesional de los estudiantes marroquíes permitiendo desarrollar su visibilidad, aprovechando la formación y los conocimientos adquiridos durante sus estudios y después de la graduación. Un portfolio digital o e-portfolio se entiende como una recopilación de datos (documentos, notas, imágenes, vídeos) del trabajo de un estudiante. Dependiendo de sus aplicaciones, un portfolio digital podría ser sinónimo al currículum vitae o podría incluir solamente parte del recorrido académico y/o profesional, incluso se podría enfocar en el contenido de una asignatura o proyecto (ejercicios y resoluciones de tareas concretas de esa asignatura/proyecto). El portfolio digital puede tener numerosos usos: observar, destacar y así poder medir el progreso de los estudiantes en ciertos trabajos; ayudar a los estudiantes a autoevaluarse y aprender de sus evaluaciones propias o presentar todas sus experiencias a un futuro empleador a través de diferentes formatos multimedia (texto, imagen, audio o video), lo que también hace que sus habilidades y competencias en el ámbito de las TIC tengan mayor visibilidad.

El proyecto E-VAL llevó a cabo una encuesta entre las universidades socias, a fin de obtener el estado de la situación y analizar las necesidades reales; formó y capacitó a equipos de trabajo mixtos marroquíes, dentro de cada universidad socia (profesores, informáticos, personal administrativo y socio-profesional); compartió experiencias con los socios europeos en torno a esta iniciativa y a la herramienta e-portfolio. La principal finalidad del proyecto era la de desarrollar la plataforma e-VAL y poder ofrecer a los estudiantes de las universidades marroquíes socias el acceso a la plataforma para crear su propio e-portfolio.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto e-VAL estaban alineados con los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en los países asociados, contribuyendo a la cooperación entre los países de la UE y Marruecos. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora de la calidad de la educación superior y el aumento de su relevancia para el mercado laboral y la sociedad, incluyendo la organización de cursos de formación para el personal docente, los técnicos y gestores de las universidades marroquíes.

- **Acrónimo:** SATELIT. **Título:** *Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence.*

Los objetivos generales del proyecto SATELIT consistieron en acercar la educación superior y el mundo socio-económico del Magreb, consolidar el triángulo del conocimiento y la innovación, fortalecer las capacidades e intercambio de buenas prácticas, así como aumentar las posibilidades de empleo de los graduados de doctorado. Para sostener esos objetivos, el proyecto propuso las siguientes acciones: capacitar al profesorado en una metodología de alto valor añadido sobre cuestiones de transferencia de tecnología; mejorar la calidad de la gestión de las universidades en la puesta en el mercado de los resultados de la investigación pública; estructurar las oficinas de innovación y transferencia de tecnología de las universidades en la cadena de innovación; transferir competencias a universidades no socias; apoyar la profesionalización de los estudiantes de doctorado; crear alianzas universidades-empresas; promover el emprendimiento, así como el emprendimiento femenino y fomentar la cultura de la innovación en la región del Mediterráneo.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto SATELIT respondían a los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización y la internacionalización de la enseñanza

superior en los países asociados, apoyándolos para que abordasen los retos a los que se enfrentaban sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, promoviendo la convergencia voluntaria con los avances de la UE en materia de innovación y transferencia de tecnología en las universidades. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con la mejora de la calidad de la educación superior y el aumento de su relevancia para el mercado laboral y la sociedad, así como el fomento de la integración regional y la cooperación entre las distintas regiones del mundo mediante iniciativas conjuntas, compartiendo la cooperación científica y la transferencia de conocimientos. Sus líneas de actuación siguieron las actividades propuestas por el programa CBHE de fortalecimiento de la integración de la educación, la investigación y la innovación.

- Acrónimo: SALEEM. **Título:** *Structuration et accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant au Maghreb.*

El proyecto SALEEM se centró en favorecer el emprendimiento en Marruecos y Túnez mediante el establecimiento, dentro de los sistemas de educación superior, de un estatuto oficial y la apertura de centros de apoyo para los estudiantes auto-emprendedores. Sus objetivos específicos fueron apoyar a los Ministerios de Educación Superior de Túnez y Marruecos en la aplicación de un plan nacional de fomento del emprendimiento de los estudiantes; fortalecer la capacidad de las instituciones de educación superior, en apoyo de los estudiantes-emprendedores, en cuatro ciudades piloto: Rabat, Casablanca, Túnez-Cartago y Sfax, en asociación con organismos de empleo y agentes económicos

Se ha constatado que los objetivos del proyecto SALEEM respondían de forma directa a los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización de la enseñanza superior en los países asociados, en este caso Marruecos y Túnez y también de acompañarlos para que abordasen los retos a los que se enfrentaban sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de calidad, planificación y gestión en torno al fomento del auto-emprendimiento. Además, el proyecto estaba especialmente enfocado en acciones CBHE relacionadas con el aumento de las capacidades de las autoridades nacionales para modernizar sus sistemas de enseñanza superior, a través de la creación de centros para el emprendimiento, apoyando la definición, la aplicación y el seguimiento de las políticas de reforma; y la mejora de las instalaciones necesarias para la aplicación de prácticas innovadoras, así como la integración

regional y la cooperación mediante iniciativas conjuntas entorno al estatuto oficial del empleador.

6.2.6. Proyectos en el ámbito de la gobernanza, gestión universitaria e internacionalización

- Acrónimo: LHEM. **Título:** *Leadership in Higher Education Management.*

El proyecto LHEM propuso mejorar el liderazgo, la gobernanza y la gestión de la educación superior en la región MEDA y hacerla converger con la de las universidades de la UE, uniendo las fortalezas de los socios entorno a una red estructural para responder a la agenda de modernización de la Unión Europea y a la necesidad de invertir en las personas, apoyando a los futuros líderes y fomentando la profesionalización de la gestión de la educación superior en todos los niveles. El objetivo del proyecto LHEM formó parte de la reforma de la gobernanza, prioridad regional para la región MEDA. El término MEDA hace referencia a un mecanismo europeo que tenía por objetivo implementar medidas de cooperación en la zona de los terceros países mediterráneos, para apoyarlos a reformar sus estructuras económicas y sociales, a través de medidas económicas y financieras, con el fin de que estos países pudiesen tener una transición económica estable, así como con el propósito de realizar una zona euromediterránea de libre comercio, esto último a través de reformas económicas y sociales específica y la modernización de las empresas de la zona. Concretamente, la UE deseaba actuar a través de dicho mecanismo e los siguientes países del sur mediterráneo: Argelia, Chipre, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Malta, Marruecos, Siria, Territorios Palestinos, Túnez y Turquía.

El proyecto LHEM abarcó tres subprioridades regionales principales: la gestión universitaria y los servicios para los estudiantes; la autonomía y responsabilidad institucional y financiera; el desarrollo de las relaciones internacionales. El proyecto estuvo diseñado para proporcionar apoyo y asesoramiento especializado en materia de liderazgo.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto LHEM estaban alineados con los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior; además, el proyecto estaba enfocado en varios de los temas específicos de cooperación del programa TEMPUS relacionados con la reforma de la gestión, más

concretamente la gestión de universidades y servicios para estudiantes, la autonomía y responsabilidad institucional y financiera y el desarrollo de las relaciones internacionales.

- **Acrónimo:** COMPERE. **Título:** *COMPétence Projets Européens REseau Averroès.*

El proyecto COMPERE se propuso transferir las competencias necesarias a las universidades y organismos de investigación de la región, para que estuviesen más presentes, como coordinadores o socios, en los proyectos europeos de cooperación e investigación 2014-2020. Este proyecto regional estructural se centró en las prioridades nacionales y en la prioridad regional de desarrollo de las relaciones internacionales de los tres países del Magreb, Argelia, Marruecos y Túnez. En cada país destinatario participaron 4 universidades y organismos de investigación, los Ministerios de Educación Superior y 6 socios europeos de 4 países diferentes. Entre los objetivos específicos se planteó desarrollar en 12 sitios piloto de los países destinatarios, la capacidad y las competencias necesarias para asegurar el establecimiento, la gestión y el seguimiento de los proyectos, aplicando las normas de calidad y las reglas administrativas y contables europeas. Estos sitios piloto, evaluados y certificados, recibirían formación de su personal en materia de seguimiento y transferencia de conocimientos especializados en beneficio de otras instituciones de la región. Europa aspiraba a una mayor integración de sus países vecinos, en el ámbito de la educación superior y la investigación, pero la tecnicidad necesaria para la creación y la gestión de proyectos europeos continuaba siendo limitada en la mayoría de las organizaciones de educación superior e investigación de esos países terceros, especialmente en el Magreb. Este proyecto demostró que esas competencias son transferibles, en una dirección Norte-Sur, apoyándose en un consorcio europeo experimentado, y luego en una dirección Sur-Sur, permitiendo a las universidades piloto transferir las competencias adquiridas a otras organizaciones de su región. Una plataforma de educación a distancia apoyaría la formación presencial y proporcionaría a todas las universidades de la región un seguimiento gratuito de las convocatorias de proyectos, tutorías y guías metodológicas sobre cómo establecer y gestionar proyectos.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto COMPERE estaban en línea con los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior, fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular la capacidad de su personal para diseñar y gestionar proyectos europeos, así como promover una

red de instituciones de educación superior entorno a esa temática. Además, el proyecto estaba enfocado especialmente en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión y más concretamente el desarrollo de las relaciones internacionales.

- **Acrónimo:** GO-Univ. **Título:** *Renforcement de la GOuvernance dans les UNIVersités marocaines à travers la mise en œuvre du Code marocain de bonnes pratiques de gouvernance.*

Los objetivos generales del proyecto GO-Univ consistieron en modernizar las estructuras de transparencia en el marco de las directrices nacionales, con el fin de acercar las instituciones públicas marroquíes de educación superior a las mejores prácticas europeas en materia de gobernanza, especialmente para aproximar la aplicación de las normas y leyes marroquíes a las prácticas óptimas europeas en los ámbitos de las asociaciones entre el sector público y el privado, la gobernanza y la información financiera y extrafinanciera. Este proyecto pretendió fortalecer la gobernanza en las universidades marroquíes mediante la aplicación de un código de buenas prácticas para la gobernanza en las instituciones de educación superior. Para ello se planeó la aplicación de las siguientes medidas: la elaboración de una guía común para que las universidades aplicasen el código de buenas prácticas en la gobernanza de las instituciones de educación superior; la integración del Sistema de información de las universidades marroquíes para fortalecer el proceso de adopción de decisiones; la mejora del funcionamiento del órgano de deliberación (Consejo de la Universidad) y sus comités; el aumento de la fiabilidad de la gestión interna de las universidades; y la promoción de los valores de transparencia, información y comunicación.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto GO-UNIV respondían a los objetivos del programa TEMPUS de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de modernización continua. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la autonomía y responsabilidad institucional y financiera y la mejora de la gestión de las universidades vinculada a la gobernanza y liderazgo.

- **Acrónimo:** MIMI. **Título:** *Modernisation of Institutional Management of Internationalization in South Neighboring Countries: towards an internationalization Management Model.*

El proyecto MIMI tuvo como objetivo desarrollar un modelo de gestión de la internacionalización en las instituciones socias, a fin de proporcionar los conocimientos y medios adecuados para mejorar las acciones y actividades de internacionalización, que contribuyesen a la sostenibilidad de la dimensión internacional de las instituciones socias, en los países vecinos del Sur. El modelo tuvo por objeto mejorar los procesos de gestión institucional de la internacionalización, estableciendo procedimientos de gobernanza que promovieran la internacionalización dentro de la jerarquía académica de las instituciones socias. Para ello, los objetivos específicos se centraron en fomentar las capacidades del personal de las instituciones, proporcionándoles puntos de referencia y directrices acordes con las prácticas de la UE, así como el intercambio de las mejores prácticas para desarrollar una sólida asociación con los socios de la UE. El modelo se basó en el análisis de las necesidades y capacidades de las IES socias y en las experiencias y prácticas óptimas de las instituciones socias de la UE. Las actuaciones concretas que se diseñaron para alcanzar los objetivos fueron: el establecer una hoja de ruta y medir el grado de internacionalización de las universidades socias; identificar los ámbitos que debían mejorarse, definir las directrices, con el fin de establecer un marco adecuado para la internacionalización y crear la infraestructura necesaria para la aplicación de una estrategia clara de internacionalización, incluidas las herramientas virtuales; reforzar las capacidades de las universidades socias en los procedimientos de internacionalización y la difusión de buenas prácticas, así como el intercambio de experiencias práctica en la evaluación comparativa, aplicada a las relaciones internacionales de las universidades.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MIMI estaban alineados con los objetivos del programa TEMPUS de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua para fomentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, así como reforzar la red de instituciones de educación superior de los países socios y de los Estados miembros de la UE. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente el desarrollo de las relaciones internacionales.

- Acrónimo: MonProG. **Título:** *Mesures d'accompagnement dans le montage, la gestion et le suivi de projets de coopération internationaux.*

El objetivo del proyecto MonProG fue crear en las universidades marroquíes pilotos de estructuras dedicadas a la implementación y gestión de proyectos internacionales, de formación y de investigación, apoyándose en la experiencia de profesionales europeos competentes en la implementación y gestión de proyectos internacionales que acompañaran, durante la vigencia del proyecto, a los equipos de las universidades marroquíes en la definición de la organización, las misiones y funcionamiento de las estructuras. Los expertos europeos tendrían que asegurar la formación del personal que estaría al frente de dichas estructuras de internacionalización. Estos últimos tendrían después el papel de formadores en las universidades marroquíes no socias. Para ello, el proyecto incluyó una serie de objetivos específicos: constituir las estructuras en red con el fin de reforzar su cooperación nacional e internacional; elaborar los documentos en relación con los planes de desarrollo sostenible de las actividades de las estructuras, el pliego de condiciones para la implementación de la estructura y la guía de las buenas prácticas en gestión y funcionamiento de las estructuras. La implementación de las estructuras se programó para el segundo año del proyecto con el fin de que las instituciones socias se beneficiasen de un acompañamiento y de un seguimiento que coincidiría con el tercer año del proyecto. Se pretendía, gracias al apoyo del Ministerio responsable, que se generalizasen primero las buenas prácticas relativas al ámbito de ayuda a la implementación y a la gestión de proyectos internacionales, en el resto de universidades marroquíes no socias de MonProG, y posteriormente, la transmisión a los actores políticos interesados de las recomendaciones para reforzar la participación de las universidades en los programas internacionales.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MonProG se diseñaron teniendo en cuenta los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior, así como fortalecer las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente el desarrollo de las relaciones internacionales y mejora en la gestión, en este caso, a través de una nueva estructura de internacionalización vinculada con la financiación europea y la captación de recursos.

- Acrónimo: MIMIr. **Título:** *Modernisation of Institutional Management of Innovation and Research in South Neighbouring Countries.*

El proyecto MIMIr se planteó modernizar la gestión institucional de la innovación y la investigación, promover la excelencia y proponer a las universidades de los países vecinos del sur acciones que las alineasen con el Espacio Europeo de Investigación. Este proyecto se fundamentó en los siguientes objetivos específicos: medir la innovación y la investigación en las universidades socias, proporcionar un análisis comparativo de los procesos europeos, identificar los ámbitos de cambio y ayudar a establecer objetivos de mejora, así como proporcionar los conocimientos y medios adecuados para mejorar las acciones que contribuyesen a la sostenibilidad; desarrollar un modelo de gestión institucional de la innovación y la investigación, en las instituciones socias de Marruecos y Jordania, a fin de que su actuación se ajustase lo máximo posible al Espacio Europeo de Investigación; testar el nuevo modelo en las universidades socias para informar de su finalización, apoyar su sostenibilidad mediante una difusión selectiva, evaluando su pronta adopción y efectos; mejorar los procedimientos para fortalecer la innovación y la investigación dentro de la jerarquía universitaria, estableciendo un marco administrativo y jurídico adecuado y la infraestructura necesaria, y ampliando los servicios y la formación, en colaboración con la industria y la comunidad local y regional; mejorar la capacidad humana de las universidades socias, ofreciendo oportunidades de formación y desarrollo en la UE, en particular para los jóvenes investigadores y desarrollar programas de formación profesional específicos, a fin de promover el modelo y reforzar su impacto; utilizar las herramientas y la base de datos de las TIC para mejorar y consolidar el nuevo modelo de gestión de la innovación y la investigación; difundir las buenas prácticas y compartir las experiencias prácticas en la gestión universitaria de la innovación y la investigación, así como promover y apoyar la creación de una red de investigación e innovación en la vecindad sur y en Europa.

Se ha constatado que los numerosos objetivos del proyecto MIMIr respondían a un gran número de objetivos del programa CBHE, entre los cuales destacan el apoyar la modernización y la internacionalización de la enseñanza superior en los países asociados, en este caso, Marruecos y Jordania, vinculada con la investigación y la innovación; apoyar a los países asociados para que aborden los retos a los que se enfrentan sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de calidad, planificación, gestión y gobernanza; contribuir a la cooperación entre la UE y los países asociados (y entre los propios países

asociados), promoviendo la convergencia voluntaria con los avances de la UE relacionados con el Espacio Europeo de Investigación. Además, este proyecto estaba enfocado en las acciones CBHE relacionadas con el aumento de las capacidades de gestión, gobernanza e innovación, así como la internacionalización de las IES y con el fomento de la integración regional y la cooperación entre las distintas regiones del mundo mediante iniciativas conjuntas, compartiendo la cooperación científica y la transferencia de conocimientos.

- **Acrónimo:** SATELIT. **Título:** *Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts technologiques d'excellence.*

Véase contenido en la sección 6.1.2.5. Proyectos de empleabilidad y emprendimiento.

- **Acrónimo:** AUDITUM. **Título:** *Audit et contrôle interne à l'université marocaine.*

Los objetivos generales del proyecto AUDITUM consistieron en fortalecer y desarrollar la buena gobernanza y la mejora del rendimiento y la credibilidad, la acción administrativa y financiera de las universidades marroquíes. En concordancia con esta finalidad, el proyecto propuso la creación de un organismo encargado de asesorar a la dirección de la universidad en la ejecución de sus misiones: las oficinas de auditoría y control interno; el establecimiento de un Sistema de Control Interno, que permitiese verificar las operaciones actuales y la eficiencia en la ejecución de las misiones de la universidad; el establecimiento de una función de auditoría interna encargada de evaluar la exactitud y la sinceridad física y contable de las operaciones, ofreciendo garantías sobre la integridad del patrimonio y valorando la eficacia del sistema de información contable y financiera y, por último, sugerir mejoras; el desarrollo de las competencias del personal de las universidades marroquíes, a través de formaciones y de prácticas relacionadas con la auditoría y el control interno. También se previó la adquisición de equipamiento específico vinculado con los procesos de auditoría.

Se ha verificado que los objetivos del proyecto AUDITUM estaban alineados con los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización de la enseñanza superior en los países asociados, como es el caso de Marruecos, especialmente para que abordase los retos a los que se enfrentan sus instituciones y sistemas de enseñanza superior, incluidos los de calidad, pertinencia, planificación, gestión y gobernanza, contribuyendo a la cooperación entre la UE y Marruecos al mismo tiempo que se promovía la convergencia voluntaria con los

avances de la UE en el sistema universitario en materia de auditoría y control interno. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con el aumento de las capacidades de gestión y gobernanza, así como la internacionalización de las IES y la mejora de sus herramientas informáticas para la aplicación de prácticas innovadoras, organizando cursos de formación especializados para el personal docente y técnico de las universidades.

6.2.7. Proyectos en el ámbito de la inclusión y la igualdad

- **Acrónimo:** RUMI. **Título:** *Réseau des Universités Marocaines pour l'enseignement Inclusif.*

El objetivo principal del proyecto RUMI giró en torno a la introducción de una estrategia de inclusión e igualdad de oportunidades en la educación superior marroquí. La finalidad principal consistió en evaluar la situación de la inclusión y la igualdad de oportunidades en las universidades marroquíes, centrándose en cuatro grupos de estudiantes con problemas relacionados con la discapacidad, la diversidad cultural, la precariedad socio-económica y las cuestiones de género, abordando dichas cuestiones a nivel nacional, para estar en armonía con el espíritu de la nueva Constitución de Marruecos que aspiraba a crear en todos los niveles de la sociedad las condiciones favorables para llevar a cabo una política basada en los valores universales de justicia, equidad, inclusión e igualdad de oportunidades. El proyecto se apoyó en los siguientes objetivos específicos: realizar una encuesta nacional a nivel de la educación secundaria y universitaria para evaluar el estado de la inclusión en la educación superior marroquí; centrarse en la situación de las 9 universidades socias marroquíes a fin de comprender mejor las necesidades de formación del personal universitario; crear e institucionalizar la Red de Universidades Marroquíes para la Educación Inclusiva (RUMI), que se encargaría de dirigir la estrategia de inclusión e igualdad para inculcar el cambio en la educación superior marroquí; establecer un comité técnico nacional para la Inclusión, Difusión, Movilización y Apoyo a los Jóvenes Estudiantes (IDMAJE) que apoyara la estrategia de RUMI; llevar a cabo una acción de formación de formadores, dirigida a los especialistas de cada universidad y asegurar la transferencia de conocimientos técnicos europeos y el suministro de equipamiento; realizar una campaña de difusión y sensibilización institucional y social; así como publicar materiales de sensibilización y asegurar la sostenibilidad del proyecto y de los resultados obtenidos.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto RUMI respondían a los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior, fortaleciendo la red de instituciones de educación superior de Marruecos y de los Estados miembros de la UE en torno a la educación inclusiva. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la igualdad en la educación superior.

6.2.8. *Proyectos en el ámbito del reconocimiento de titulaciones y cualificaciones*

- **Acrónimo:** MERIC-Net. **Título:** *Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications.*

El objetivo principal del proyecto MERIC-Net fue promover e incrementar la movilidad vertical y horizontal entre los países del sur del Mediterráneo y los sistemas europeos de educación superior. Para ello, este proyecto, que incluía a 19 socios de Argelia, Francia, Italia, Líbano, Marruecos, Noruega y Túnez tenía como objetivos específicos mejorar las competencias en el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras y definir prácticas e instrumentos comunes sobre el reconocimiento de los títulos y la revisión de la convención regional. Entre sus objetivos específicos destaca el proporcionar formación online y presencial para el personal de los Ministerios de Argelia, Líbano, Marruecos y Túnez para profundizar en su conocimiento del sistema europeo de enseñanza superior, las prácticas de reconocimiento utilizadas y el papel de los Centros Nacionales de Reconocimiento; preparar informes nacionales sobre los sistemas educativos, las instituciones de enseñanza superior, los planes de estudio, las titulaciones y las especificidades de los sistemas argelino, libanés, marroquí y tunecino, con el fin de facilitar el intercambio de información, tanto para estudiantes como para los evaluadores de las cualificaciones; ofrecer formación en línea y presencial para el personal de las universidades argelinas, libanesas, marroquíes y tunecinas socias del proyecto para mejorar sus conocimientos en torno a los procedimientos de reconocimiento y promover la cooperación entre universidades; diseñar un manual para evaluar y reconocer las distintas formas de educación (no tradicional, transfronteriza o transnacional), fomentando prácticas de reconocimiento actualizadas; elaborar y compartir los procedimientos de reconocimiento de los títulos de los refugiados.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MERIC-Net estaban alineados con los objetivos del programa CBHE de apoyar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en varios países asociados, contribuir a la cooperación entre la UE y los países asociados del proyecto y promover la convergencia voluntaria con los avances de la UE en materia de educación superior y de reconocimiento de los títulos. Además, el proyecto estaba enfocado en acciones CBHE relacionadas con aumentar las capacidades de las autoridades nacionales para modernizar sus sistemas de enseñanza superior, apoyando la definición, la aplicación y el seguimiento de las políticas de reforma vinculados con los procedimientos de reconocimiento.

6.2.9. *Proyectos en el ámbito de los sistemas de información*

- **Acrónimo:** MISSION. **Título:** *Mise en place d'un Service de Système d'Information Opérationnel National.*

El proyecto MISSION se centró en varios objetivos principales: promover la implementación de una iniciativa de calidad; facilitar la transición a competencias y responsabilidades más amplias, recomendadas por todas las reformas que estuvo experimentando el panorama universitario marroquí; fomentar la adhesión al programa de emergencia adoptando el concepto de contractualización y el planteamiento por proyecto, que exigía que las universidades establecieran mecanismos para una gestión eficaz. Apoyado por el MESRSFC y el INEM y el MNC que representaron al sector profesional, y coordinado por UH1, el proyecto MISSION con una duración de 3 años, asoció a 22 socios universitarios e institucionales de Marruecos y la UE. Los objetivos específicos de este proyecto giraron en torno a las siguientes líneas de actuación: mejorar la gestión de las universidades, mediante el establecimiento de un SSIO (por sus siglas en francés, *service système d'informations opérationnel* - un servicio sistema operacional de informaciones). Varios eran los resultados que se esperaban alcanzar: la institucionalización del proyecto en la creación del SSIO, por los consejos de las universidades marroquíes, como altas instancias de decisión; la realización de un Plan director del Sistema de Información, basado en un diagnóstico de la situación actual y en la identificación de las necesidades de las universidades y del panorama de la educación superior marroquí; la elección de la ERP (por sus siglas en inglés, *Enterprise Resource Planning* - Planificación de recursos de la empresa) más adaptada a las especificidades de la universidad, basada en un estudio comparativo de los ERPs de código abierto; la organización

de sesiones de formación, prácticas y asistencia técnica, en beneficio de los equipos técnicos y funcionales del proyecto y acompañando las diversas etapas de su ejecución; la aplicación del sistema de planificación de los recursos institucionales, a nivel de 4 universidades piloto, mediante la integración de 4 ámbitos profesionales (educación, patrimonio, gestión de los recursos humanos y gestión financiera); la generalización del sistema y su explotación a nivel de todas las universidades socias.

Se ha constatado que los objetivos del proyecto MISSION estaban en línea con los objetivos del programa TEMPUS de promover la reforma y la modernización de la educación superior y de fortalecer las capacidades de las instituciones de educación en relación con los sistemas de información. Además, el proyecto estaba enfocado en el tema de cooperación del programa TEMPUS relacionado con la reforma de la gestión, más concretamente la introducción de la garantía de calidad vinculada a los procesos de información y la planificación de recursos, incluyendo la formación del personal.

Una vez revisados los objetivos generales y específicos previstos en los 30 proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE con participación marroquí se puede concluir que los objetivos de estos proyectos responden tanto a los objetivos generales previstos en el programa Tempus IV y Erasmus+ CBHE en los países destinatarios como a los temas de cooperación y acciones que conforman la estructura de ambos programas y sus respectivas convocatorias, sin embargo, con distinta intensidad. Entre los objetivos de los proyectos estructurales en Marruecos en el periodo 2008-2017 destacan por su relevancia los vinculados a la modernización del sistema de educación superior y el fortalecimiento de las capacidades, así como la formación del personal de los países destinatarios por parte del personal de las entidades de la UE miembros de los proyectos, a través de la transferencia de su conocimiento, la transmisión de los valores comunitarios y el intercambio de buenas prácticas, incluyendo el fortalecimiento de la red de instituciones de educación superior. Sin embargo, este análisis ha puesto de relevancia que, en menor medida, se han podido identificar suficientes acciones estructurales vinculadas a los objetivos del programa Tempus centradas específicamente en los procesos de calidad en las instituciones. En relación con los temas de cooperación Tempus IV y Erasmus+ CBHE, las carencias detectadas en los objetivos de los proyectos estructurales se vinculan especialmente con la modernización de los planes de estudio en las disciplinas universitarias identificadas como prioritarias por los países socios, en el desarrollo de un

mayor número de programas educativos nuevos e innovadores, así como la necesidad de abordar con mayor profundidad el acceso transparente a la educación superior.

6.3. La financiación de la UE en los proyectos estructurales marroquíes

En el periodo 2008-2017, la Unión Europea concedió a los 30 proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE con participación marroquí una subvención máxima total de 26.158.892€, correspondiendo 16.288.604€ a los proyectos Tempus del periodo 2008-2013 y 9.870.288€ a los proyectos Erasmus+ CBHE entre los años 2015 y 2017.

Como se puede apreciar en el cuadro siguiente la propuesta que obtuvo la menor financiación fue de 470.375€ en 2008, el proyecto MADIP, y la de mayor financiación en 2013 con 1324705€ el proyecto SEMSEM. A la vista de las cifras de las subvenciones UE por propuesta, se considera que este tipo de proyectos estructurales con Marruecos han recibido una importante financiación europea para el desarrollo de los objetivos previstos en cada propuesta.

Nº	Año	Financiación	Acrónimo	Acción	Subvención máxima concedida UE (€)
1.	2008	Tempus	MADIP	SMHES	470375
2.	2009	Tempus	AQI-UMED	SMGR	793213
3.	2009	Tempus	GrInsA	SMGR	541297
4.	2009	Tempus	LHEM	SMGR	1135857
5.	2010	Tempus	DEFI	SMHES	920745
6.	2011	Tempus	OFPEL	SMHES	837630
7.	2012	Tempus	EU-MILL	SMHES	1175185
8.	2012	Tempus	ISLAH	SMHES	1101698
9.	2012	Tempus	MISSION	SMGR	942136

10.	2012	Tempus	PACOME	SMHES	756496
11.	2012	Tempus	PALMES	SMHES	695504
12.	2013	Tempus	COMPERE	SMGR	845718
13.	2013	Tempus	CREMAR	SMHES	782692
14.	2013	Tempus	DEVEN3C	SMHES	775996
15.	2013	Tempus	GO-Univ	SMGR	654793
16.	2013	Tempus	MIMI	SMGR	991658
17.	2013	Tempus	MonProG	SMGR	774180
18.	2013	Tempus	RUMI	SMHES	768726
19.	2013	Tempus	SEMSEM	SMHES	1324705
Total subvención máxima UE concedida a proyectos estructurales Tempus con Marruecos					16.288.604€
20.	2015	Erasmus+CBHE	ΣRail	SP	963125
21.	2015	Erasmus+CBHE	EXPERES	SP	832833
22.	2015	Erasmus+CBHE	MIMIr	SP	832407
23.	2015	Erasmus+CBHE	RESUME	SP	930929
24.	2016	Erasmus+CBHE	e-VAL.	SP	876204
25.	2016	Erasmus+CBHE	MarMOOC	SP	999043
26.	2016	Erasmus+CBHE	MERIC-Net	SP	999872
27.	2016	Erasmus+CBHE	SATELIT	SP	886231

28.	2017	Erasmus+CBHE	AUDITUM	SP	971026
29.	2017	Erasmus+CBHE	EQuAM-M	SP	819386
30.	2017	Erasmus+CBHE	SALEEM	SP	759232
Total subvención máxima UE concedida a proyectos estructurales Erasmus+ CBHE con Marruecos					9.870.288€
TOTAL SUBVENCIÓN MÁXIMA UE CONCEDIDA A PROYECTOS ESTRUCTURALES TEMPUS Y ERASMUS+ CBHE CON MARRUECOS					26.158.892€

Tabla 37. Elaboración propia. Subvención máxima UE concedida a los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE con Marruecos

Nota.-Para la obtención de los datos de subvención por proyecto se han utilizado las siguientes referencias oficiales europeas:

*2008: Delegación de la UE Marruecos

* 2009: UE. TEMPUS IV - 2nd Call for proposals - EAC/01/2009

(Deadline for submission of applications on 28th April 2009). Projects recommended for funding

* 2010: UE. TEMPUS IV - 3rd Call for Proposals - EACEA/28/09

(Deadline for submission of applications on 9 March 2010). Projects recommended for funding

*2011: UE. TEMPUS IV - 4th Call for Proposals - EACEA/32/10

(Deadline for submission of applications on 15 February 2011). Projects selected for funding

*2012: UE. TEMPUS IV - Fifth Call for Proposals - EACEA/25/2011

(Deadline for submission of applications on 23 February 2012). Projects recommended for funding

*2013: UE. TEMPUS IV - Sixth Call for Proposals - EACEA/35/20112

(Deadline for submission of applications on 26 March 2013)

PROJECTS RECOMMENDED FOR FUNDING

*2015: EACEA. Erasmus+ Capacity building in higher education

Call EAC/A04/2014. Selection Year 2015

*2016: EACEA. Erasmus+ Capacity building in higher education

Call 2016 EAC/A04/2015. Selection Year 2016

*2017: EACEA: Erasmus+ Capacity Building in Higher Education

Call 2017 EAC/A03/2016. Selection Year 2017

A pesar del volumen de presupuesto comunitario destinado a los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE, no ha sido posible encontrar ningún tipo de información pública relativa a la gestión presupuestaria individual de cada uno de los treinta proyectos indicados, excepto la que la Unión Europea publica cuando aprueba en cada convocatoria la relación de proyectos, incluyendo únicamente el importe máximo de subvención concedida a cada propuesta (no existen desgloses por cada entidad socia del proyecto). Esta es la información que se ha utilizado para poder elaborar el cuadro antes mencionado.

En la Plataforma de Resultados Erasmus+ existe una ficha de cada proyecto que en la mayoría de los casos incluye la relación de instituciones que forman el consorcio y los

objetivos del proyecto, y aunque hay un apartado de resultados, esta última sección está disponible solamente si los consorcios cargan sus resultados de forma manual en la plataforma lo que no ocurre de manera sistemática. No obstante, como se ha mencionado previamente, en esta Plataforma de Resultados no se ha encontrado ningún tipo de información presupuestaria particular a cada proyecto, ni datos sobre el presupuesto final gestionado y ejecutado por cada uno de estos proyectos de forma individual y, consecuentemente, si se ha utilizado toda la subvención, si ha existido co-financiación, o si ha habido costes que la Unión Europea haya considerado no elegibles y por lo tanto se haya producido una reducción de la subvención europea. Ni en la página de la Unión Europea, ni en la de la EACEA, ni en las páginas webs de cada uno de los proyectos se ha encontrado esta información. Tampoco ha sido posible conocer qué importes de la financiación europea se han utilizado en actividades formativas o en acciones específicas de movilidad.

En el marco de estos proyectos se prevé la adquisición de equipamiento para los países asociados, como es el caso de Marruecos. En relación a este punto, tampoco se conoce qué tipo de equipamiento se ha adquirido y su importe final, así como las entidades finalmente beneficiarias y el uso que han realizado del mismo. Al no conocer la distribución y el gasto final con cargo a la subvención europea en equipamiento, resulta complejo incluso valorar para futuros proyectos qué entidades tienen una mayor necesidad de mejorar sus dotaciones.

Asimismo, dentro de los consorcios, cada entidad tiene inicialmente un presupuesto asignado de subvención europea y tampoco se conoce si cada una de estas entidades ha ejecutado su presupuesto en su totalidad o de forma parcial, o si, por el contrario, ese presupuesto ha sido ejecutado finalmente por otra entidad del consorcio y en qué porcentaje. De la misma manera, no hay referencias públicas sobre si existen socios que hayan abandonado el proyecto durante la ejecución de las actividades, ni tampoco hay datos sobre los socios que se hayan podido incorporar posteriormente a estos proyectos y asumir sus presupuestos.

Dado que estas convocatorias conciernen a varias zonas geográficas, la falta de datos sobre el gasto presupuestario impide que se conozca cómo se han ejecutado financieramente los proyectos entre las distintas zonas, incluso a nivel regional en el Magreb.

Todos estos aspectos nos llevan a concluir que no hay suficiente transparencia de cara a la ciudadanía europea en relación a la ejecución presupuestaria detallada de estos proyectos, especialmente teniendo en cuenta que estas acciones estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE han comportado el gasto público de más de 26 millones de euros de fondos europeos.

Para poder valorar el impacto económico de estos proyectos no solo es relevante el importe de la subvención de la UE, sino que es muy importante conocer igualmente el importe de la totalidad del presupuesto ejecutado, así como si ha existido co-financiación por parte de las entidades. Además, no se puede invocar la protección de datos para que los ciudadanos europeos no tengan acceso a disponer de la información básica sobre la ejecución presupuestaria de un proyecto que recibe financiación europea, al tratarse de cantidades numéricas y no de datos personales.

El acceso a los importes que efectivamente se han gastado en este tipo de proyectos por parte de cada entidad y en su globalidad por proyecto o el porcentaje de no elegibilidad que hayan tenido que asumir las instituciones coordinadoras y/o sus socios puede ser un factor determinante a la hora de solicitar nuevas propuestas, así como detectar y catalogar las dificultades en la gestión diaria de estos proyectos relativa al presupuesto y si esto puede ser debido a la falta de formación específica o a otros factores. Poder acceder a esa información básica sobre la ejecución presupuestaria de los proyectos se considera un factor importante a la hora de delimitar la política europea de inversión en el desarrollo de capacidades en las diferentes regiones objetivo y para poder mejorar las acciones de información para futuros beneficiarios, evitando que nuevas instituciones incurran en los mismos errores de ejecución.

Cuando hablamos del impacto de estos proyectos en los países asociados de los consorcios, de la relevancia de la política europea de vecindad en la zona del Mediterráneo, de los esfuerzos en alinearse con el proceso de Bolonia, del proceso de europeización de los países de vecindad, no podemos ignorar un aspecto tan importante como el análisis de los presupuestos de los proyectos.

Dado que en este aspecto nos encontramos con la barrera de la obtención de datos más específicos, se abre una nueva línea de investigación futura que pueda indagar y analizar los problemas y posibles actuaciones necesarias para mejorar el acceso a los datos relativos a los presupuestos de los proyectos en este tipo de programas. También es importante conocer qué

porcentaje de la financiación de cada proyecto ha sido gestionado finalmente por los países de la vecindad en comparación con el importe gestionado por los socios europeos miembros necesarios de estos consorcios para la transferencia del conocimiento y el intercambio de buenas prácticas, para estudiar y concluir qué zonas geográficas tienen más dificultades en la gestión presupuestaria de la financiación europea y los motivos de estas posibles limitaciones.

Con esta información disponible, se podría profundizar en el análisis real del impacto económico de los proyectos y de la subvención europea para los países e instituciones involucradas.

La gestión presupuestaria de los proyectos de desarrollo de capacidades de la UE está sujeta al control financiero y de auditoría de numerosa legislación nacional y europea. Las personas de los consorcios que ejecutan en el día a día estos cuantiosos presupuestos no siempre disponen de la formación o apoyo administrativo especializado que garantice la necesaria pulcritud a la hora de decidir qué gastos son elegibles y qué documentación de soporte deberá ser aportada y conservada por los miembros del consorcio. La diversidad cultural y la diferente taxonomía de los documentos de prueba incrementan los riesgos de incurrir en faltas administrativas que pueden desembocar en descalificaciones presupuestarias importantes, en ocasiones de muy difícil reembolso por tratarse de inversiones en inmovilizado o en emolumentos a especialistas subcontratados.

Esto pone de manifiesto que es fundamental el explorar nuevas políticas de información y formación a los responsables de la ejecución del presupuesto europeo de estas iniciativas, incorporando a estas políticas la presencia ineludible de los auditores de cuentas que posteriormente fiscalizarán los resultados, en ocasiones en un momento temporal muy alejado del de la ejecución propiamente dicha del proyecto.

6.4. Resultados de las encuestas: análisis de los proyectos estructurales financiados por la UE en Marruecos

Se elaboraron nueve encuestas en línea con la siguiente distribución: dos encuestas generales para analizar el impacto de los proyectos Tempus finalizados y los proyectos Erasmus+ CBHE en curso y 7 encuestas específicas Tempus organizadas por ámbitos

temáticos: garantía de calidad, diversificación y profesionalización de la oferta de formación, ECTS y el proceso de Bolonia, empleabilidad y emprendimiento, gobernanza, gestión universitaria e internacionalización, inclusión e igualdad y sistemas de información.

Tras examinar las respuestas en línea de todas las encuestas, a fin de medir los efectos de los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE, los resultados obtenidos se detallan a continuación:

Encuestas	Nº de destinatarios	Respuestas	% de respuestas
Encuesta general Tempus 2008-2013	150	18	12%
Encuesta general Erasmus+ CBHE 2015-2017	67	11	16,42%
Encuesta específica Tempus ECTS y el proceso Bolonia	27	8	29,63%
Encuesta específica Tempus sistemas de información	11	3	27,27%
Encuesta específica Tempus empleabilidad y emprendimiento	88	13	14,77%
Encuesta específica Tempus diversificación y profesionalización de la oferta de formación	4	0	0%
Encuesta específica Tempus garantía de calidad	14	3	21,43%
Encuesta específica Tempus gobernanza, gestión universitaria e internacionalización	37	5	13,51%
Encuesta específica Tempus inclusión e igualdad	16	4	25%

Tabla 38. Elaboración propia. Resultados encuestas Tempus, CBHE por ámbito. Número de destinatarios, respuestas y porcentaje de respuestas.

Todas las encuestas registraron respuestas, salvo la encuesta Tempus específica sobre la diversificación y profesionalización de la oferta de formación, que no recibió respuesta de

ningún encuestado, a pesar de los diversos correos electrónicos enviados a los miembros de los proyectos de ese ámbito.

En cuanto a las encuestas generales, observamos que la encuesta del proyecto Tempus recibió un total de 18 respuestas, 7 más que la encuesta general sobre los proyectos Erasmus+ CBHE, aunque en términos porcentuales CBHE ha recibido un 16,4% de respuestas frente al 12% de Tempus.

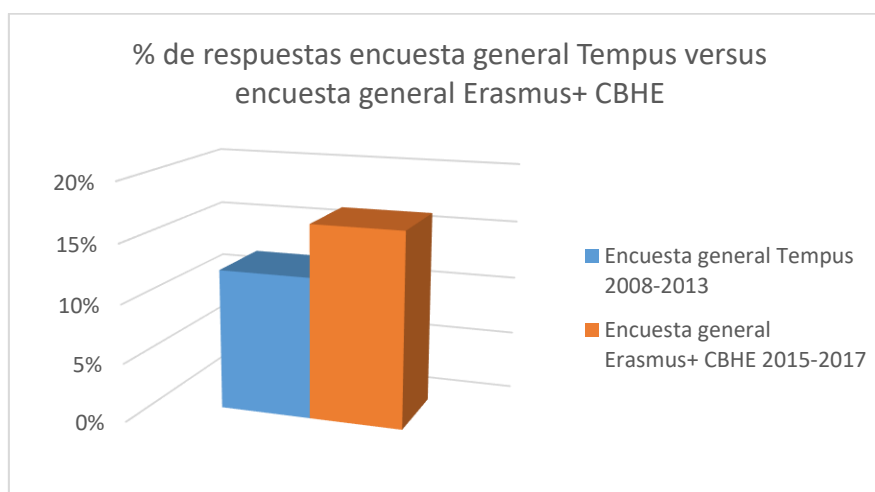


Tabla 39. Elaboración propia. % de respuestas recibidas encuesta general Tempus versus encuesta general Erasmus+ CBHE

En lo que respecta a las encuestas específicas Tempus, por ámbitos temáticos, como se ha indicado en el párrafo anterior, sólo una encuesta no recibió respuestas, la de diversificación y profesionalización de la oferta de formación. Analizando las respuestas a las otras encuestas, encontramos que la encuesta sobre la empleabilidad y el emprendimiento registró el mayor número de respuestas (13), seguida de la encuesta específica sobre ECTS y el proceso de Bolonia con 8 respuestas. No obstante, en términos porcentuales, las que más respuestas recibieron fueron la encuesta de Bolonia (29,6%) y la de sistemas de información (27,2%).

En las otras cuatro encuestas se registró un número bastante similar de respuestas: la encuesta específica sobre gobernanza, gestión universitaria e internacionalización, con cinco respuestas, seguida de la encuesta específica sobre inclusión e igualdad con 4 respuestas. En

las dos encuestas siguientes, la encuesta específica sobre sistemas de información y la encuesta específica sobre garantía de calidad, se registró el mismo número de respuestas: 3.

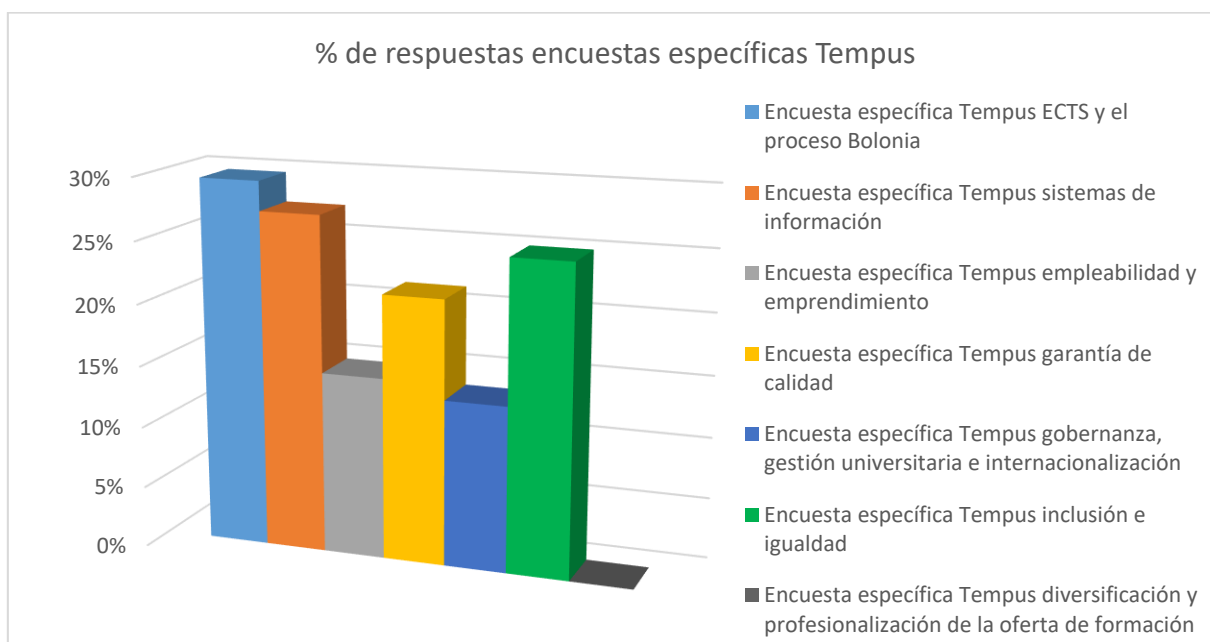


Tabla 40. Elaboración propia. % de respuestas recibidas encuestas específicas Tempus

Se elaboraron documentos Excel (8) con las respuestas a cada encuesta y se procedió a su análisis, como se detalla a continuación.

6.4.1. El análisis de los resultados de la encuesta general para los proyectos estructurales finalizados Tempus.

Esta encuesta tuvo como objetivo el análisis del impacto de 19 proyectos (MADIP, AQUIMED, GRINSA, LHEM, DEFI, OFPEL, EU-MILL, ISLAH, MISSION, PACOME, PALMES, COMPERE, CREMAR, DEVEN3C, GO-UNIV, MIMI, MONPROG, RUMI, SEMSEM) en el sistema de educación superior de Marruecos; y como destinatarios a los miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UEMF, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS, AUI, UIA, UIR, MENFPESRS. Se recibieron un total de 18 respuestas (sobre un total de 150 destinatarios posibles, lo que representa un 12%), correspondientes a las siguientes universidades:

UAE Université Abdelmalek Essaadi : 55%

- UEMF Université Euro-Méditerranéenne de Fès : 6%
- UH2 Université Hassan II : 6%
- UMI Université Moulay Ismail – Meknès : 27%
- UIR Université Internationale de Rabat : 6%

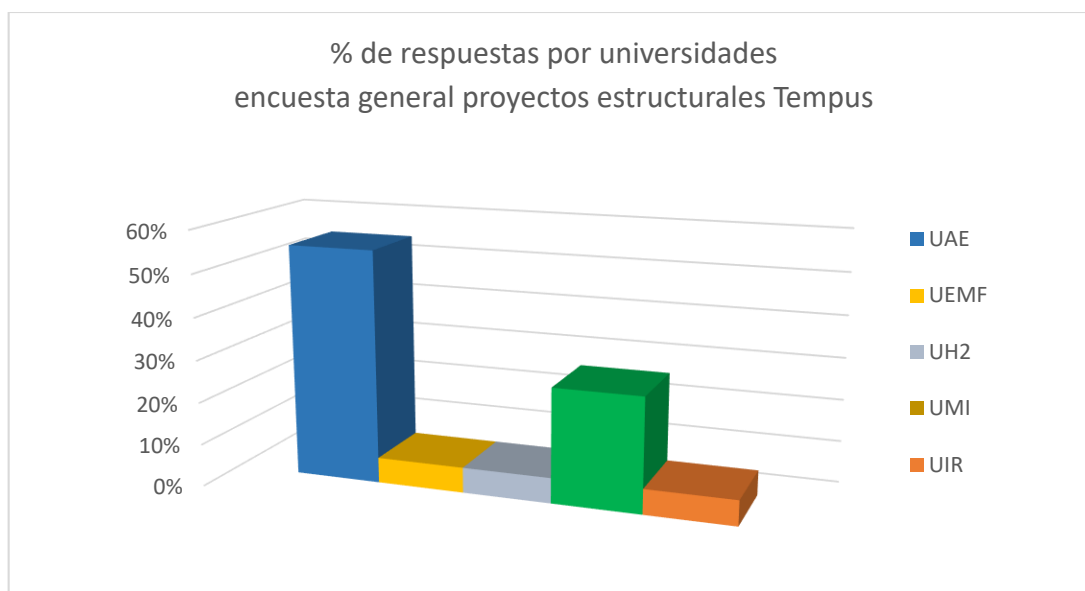


Tabla 41. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta general proyectos estructurales Tempus

En cuanto a la participación de las instituciones en los proyectos TEMPUS, la mayoría de las evaluaciones y la información recibida de los encuestados fueron positivas. Las preguntas abarcaron aspectos como: el aumento de la capacidad de los recursos humanos para trabajar en la cooperación internacional, la accesibilidad del sistema de educación superior marroquí y su modernización, la estrecha cooperación entre la UE y las instituciones marroquíes, la promoción de la calidad de la educación superior en Marruecos frente a las necesidades del entorno socio-económico, etc.

El 77,70% de los encuestados declaró que la participación en los proyectos TEMPUS ha contribuido claramente al desarrollo de la capacidad de los recursos humanos de las instituciones, en el ámbito de la cooperación internacional. El 72,2% de los encuestados se mostró de acuerdo con la afirmación de que la participación de las instituciones en los proyectos TEMPUS ha permitido mejorar el acceso al sistema de educación superior de Marruecos y su modernización. El 77,80% también confirmó el apoyo del proyecto Tempus al sistema de educación superior marroquí para abordar algunas de las dificultades que se

plantean a nivel de sus instituciones. El 61,10% encontró que, gracias a los proyectos Tempus, su institución se ha acercado a las prácticas y normas de la UE en la educación superior, en comparación con el 22,3% que demostró no estar de acuerdo con esta declaración. El 88,90% sostuvo el fortalecimiento de la cooperación entre las instituciones de la Unión Europea y de Marruecos. El 72,20% indicó también la mejora de la calidad de la educación superior en Marruecos para satisfacer mejor las necesidades del entorno socio-económico, mientras que el 16,7% no confirmó este aspecto. En relación con la elaboración de programas de formación innovadores mediante el programa Tempus, las respuestas también fueron positivas un 72,2%.

En el caso del refuerzo de las capacidades de gestión, gobernanza e innovación, mediante la participación de las instituciones en los proyectos TEMPUS, sólo el 44,4% de los encuestados afirmaron que sí, en comparación con el 38,9% que no dio su opinión, y el 16,7% que dijo que no, lo que puede ser un indicador de la falta de integración de los resultados de los proyectos en las instituciones o de que la formación recibida no fue tan eficaz como se había previsto. Sólo el 44,4% de los encuestados confirmaron que los proyectos Tempus contribuyeron a una mejor gestión de sus instituciones (el 33,3% no expresó ninguna opinión y el 22,2% estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo), lo que indica que esto es necesario tenerlo en cuenta para futuras propuestas de proyectos y posibles actividades de desarrollo. Se formularon observaciones sobre la fuerte dependencia entre el impacto de los proyectos y la calidad de la gobernanza.

El 77,70% señaló que la participación en los proyectos Tempus fomentó la dimensión intercultural (un 16,7% afirmó no tener una opinión al respecto), lo que cumple uno de los objetivos de este tipo de convocatorias.

Al analizar la participación de las instituciones en los proyectos Tempus, destinados a fortalecer la capacidad de las autoridades nacionales para modernizar el sistema de educación superior en Marruecos, la reacción de los encuestados fue positiva. En efecto, el 50% consideró que los proyectos TEMPUS contribuyeron a este refuerzo (2 respuestas "muy de acuerdo" y 7 respuestas "de acuerdo"), aunque el 27,7% de las respuestas indicaron su falta de opinión sobre el tema. El 16,7% de las respuestas no estuvieron de acuerdo con esta afirmación y el 5,6% estuvieron totalmente en desacuerdo con este aspecto.

En cuanto al fortalecimiento de los vínculos entre las instituciones y el entorno económico y social mediante los proyectos Tempus, la mitad de los encuestados estuvieron "de acuerdo". Aunque hubo una respuesta "muy de acuerdo", el 27,8% no dio su opinión y aún más, el 11,1% estuvo en desacuerdo y el 5,6% muy en desacuerdo. Aunque la mitad respondió positivamente, las otras ocho respuestas variaron en cuanto a la escala, lo que indica que los proyectos TEMPUS tienen la capacidad de conectar las instituciones y el entorno económico y social, pero todavía hay que hacer más progresos y establecer una coordinación más estrecha entre las universidades y las empresas a nivel regional.

El 55,5% de los encuestados considera que los proyectos TEMPUS también han contribuido a desarrollar vínculos institucionales con el sector privado, los empleadores y las ONG, en comparación con el 33,3% que no tiene opinión y el 11,2% que no está de acuerdo. Además, el 61,1% (11 respuestas) de los encuestados estuvieron de acuerdo en que los proyectos TEMPUS han contribuido a la adecuación de la oferta de formación a las necesidades de la región. También un 55,3% consideró que existe una adecuación entre los programas de formación y las necesidades de los sectores prioritarios de Marruecos. El 61,1% señaló igualmente la mejora del rendimiento interno de las formaciones en sus instituciones.

Un aspecto importante son los estudiantes de los grupos vulnerables, desfavorecidos y con necesidades especiales. En cuanto a la influencia de la participación en los proyectos TEMPUS en el posible aumento de la captación de estos perfiles de estudiantes, el 38,9% de los encuestados marcaron la opción "sin opinión" y sólo el 27,8% estuvo de acuerdo, o el 5,6% muy de acuerdo (el 27,8% de las respuestas estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo), lo que denota la necesidad de que el Ministerio preste más apoyo a la ejecución de proyectos destinados a la inclusión de estos grupos vulnerables.

Sólo el 44,5% de los encuestados confirmó el desarrollo de la capacidad de investigación científica de sus instituciones a través de los proyectos Tempus (el 16,7% señala no tener una opinión al respecto y el 38,8% está en desacuerdo). Esto pone de relevancia que es necesario en los nuevos proyectos que se redacten hacer más esfuerzos para sensibilizar al personal docente a fin de aumentar su capacidad de investigación científica.

Una de las prioridades de los proyectos Tempus es contribuir al atractivo y a la visibilidad de las instituciones a nivel regional e internacional. El 72,2% de los encuestados confirmaron esta afirmación (frente al 22,2% sin opinión y al 5,6% que discrepó fuertemente).

Los encuestados también dieron su opinión sobre el impacto de los proyectos Tempus en la legislación nacional en relación con cuestiones vinculadas con la modernización de los sistemas de educación superior y su convergencia. Los conceptos abordados en las preguntas fueron sobre garantía de calidad, diversificación y profesionalización de la oferta de formación, e-learning y formación a distancia, ECTS y el proceso de Bolonia, empleabilidad y emprendimiento, gobernanza y gestión universitaria, internacionalización, inclusión e igualdad, reconocimiento de titulaciones y sistemas de información. La mayoría de las respuestas recibidas incluyen las opciones "de acuerdo" o "sin opinión".

En cuanto al impacto en la garantía de calidad, hay un 66,6% de declaraciones positivas (22,2% sin opinión); e-learning y educación a distancia: 61,10% (38,9% sin opinión); diversificación y profesionalización de la oferta de formación, con un porcentaje mayor y significativo de 83,3% de confirmaciones (16,7% sin opinión). La internacionalización es uno de los aspectos que obtiene los mejores resultados: 84,5% (muy de acuerdo: 27,8% de los encuestados, de acuerdo: 66,7% y sin opinión: 5,5%). Los sistemas de información también recibieron una respuesta positiva por parte del 77,8% de los encuestados.

La empleabilidad y el emprendimiento, la gobernanza y la gestión universitarias y la inclusión e igualdad recibieron el 50% de las respuestas positivas relativas al impacto de los proyectos Tempus en la legislación nacional en relación con estas cuestiones, en comparación con el 33,3% y el 38,9%, respectivamente, de los encuestados que no dieron su opinión. El 51,11% confirma el impacto en la legislación nacional sobre el reconocimiento de las titulaciones (sin opinión: 27,8%). Esto denota la existencia de dificultades para armonizar las titulaciones con la UE, que impiden la movilidad de los estudiantes a cursos similares en las universidades europeas.

Dados los porcentajes positivos, se puede observar que los proyectos Tempus han contribuido a los cambios en el marco legislativo. No obstante, en casi todas las preguntas también hubo un alto porcentaje de respuestas de "sin opinión", lo que sugiere que no todos

los miembros de proyectos Tempus conocen el impacto de estos proyectos en la legislación nacional y que es necesario intensificar las medidas de difusión y visibilidad.

Sólo en el caso de ECTS y el proceso de Bolonia, además del porcentaje del 33,3% de los encuestados que indicaron su falta de opinión, hubo un porcentaje significativo del 27,8% de los encuestados que no estuvieron de acuerdo, es decir, que consideran que los proyectos Tempus no han tenido un impacto en la legislación nacional, en el ámbito de los ECTS. Constatamos sólo un total de 38,9% de respuestas positivas. Esto pone de manifiesto que es esencial promover nuevos proyectos estructurales que pudieran hacer avanzar el sistema ECTS en Marruecos y acercarse a los objetivos del proceso de Bolonia, sobre la base de los resultados de los proyectos Tempus y CBHE ya finalizados, así como integrar el sistema ECTS plenamente en la nueva reforma.

Los encuestados respondieron a las preguntas relativas a la contribución de los proyectos Tempus en aspectos muy concretos del desarrollo de las instituciones académicas:

- la introducción de las reformas de tipo Bolonia: 66,6% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 22,2% (4), de acuerdo: 44,4% (8); sin opinión: 16,7% (3) y en desacuerdo: 16,7% (3);
- el uso de herramientas de transparencia, tales como: sistemas de crédito, procedimientos de acreditación, directrices para el reconocimiento de la educación previa y no formal: 38,9% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 27,8% (5), sin opinión: 27,8% (5), en desacuerdo: 27,8% (5) y totalmente en desacuerdo: 5,6% (1);
- la creación del Marco Nacional de Certificación: 27,8% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 16,7% (3), sin opinión: 55,6% (10) y en desacuerdo: 16,7% (3);
- la elaboración y la implementación de sistemas/líneas directrices internos y externos para la garantía de calidad, etc.: 55,6% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 16,7% (3), de acuerdo: 38,9% (7), sin opinión: 16,7% (3) y en desacuerdo: 27,8% (5);
- el refuerzo de la integración de la educación, la investigación y la innovación: 50% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 38,9% (7), sin opinión: 22,2% (4), en desacuerdo: 22,2% (4) y totalmente en desacuerdo: 5,6% (1);

- la aplicación de nuevos sistemas y estructuras de gobernanza y gestión: 50% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 5,6% (1), de acuerdo: 44,4% (8), sin opinión: 27,8% (5) y en desacuerdo: 22,2 % (4);
- el diseño de instrumentos y métodos para la profesionalización y el desarrollo profesional del personal académico y administrativo: 66,7% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 55,6% (10), sin opinión: 22,2 % (4) y en desacuerdo: 11,1% (2);
- la creación de servicios universitarios modernos, por ejemplo, de gestión financiera, relaciones internacionales, servicios de información y orientación de estudiantes, asuntos académicos e investigación: 72,3% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 16,7% (3); de acuerdo: 55,6% (10); sin opinión: 11,1% (2) y en desacuerdo: 16,7% (3);
- la creación de redes eficaces para la innovación en la investigación, la ciencia y la tecnología: 50% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 38,9% (7), sin opinión: 22,2% (4), en desacuerdo: 22,2% (4) y totalmente en desacuerdo: 5,6% (1);
- el uso estratégico del aprendizaje abierto y flexible, la movilidad virtual, los recursos educativos abiertos y el uso más eficaz del potencial de las TIC: 50% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 5,6% (1), de acuerdo: 44,4% (8), sin opinión: 33,3% (6) y en desacuerdo: 16,7% (3).

El impacto de los proyectos Tempus en el desarrollo de las instituciones académicas ha sido considerable, como resultado de las preguntas más valoradas relativas a la creación de servicios universitarios modernos (72,3% de respuestas positivas), el diseño de herramientas y métodos para la profesionalización y el desarrollo profesional del personal académico y administrativo (66,7% de respuestas positivas), así como la introducción de reformas de tipo Bolonia (66,6% de respuestas positivas). El resto de los aspectos fueron valorados positivamente, pero al 50%. Sin embargo, hubo porcentajes significativos en las respuestas "sin opinión" o "en desacuerdo". Por ejemplo, el 33,4% de los encuestados no reconoce un impacto de los proyectos Tempus en el uso de las herramientas de transparencia (27,8% sin opinión) o el 16,7% en la creación del Marco Nacional de Certificación (55,6% sin opinión), lo que pone de manifiesto la necesidad de incrementar el uso de herramientas de transparencia a nivel universitario y avanzar en la creación del marco nacional de certificación.

A continuación, los encuestados indicaron sus respuestas relativas al impacto de la participación de sus instituciones en los proyectos TEMPUS, a ciertos niveles, tales como:

- El aumento de la cooperación interinstitucional con las universidades socias de la red mediante proyectos financiados: 77,8% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 22,2% (4), de acuerdo: 55,6% (10), sin opinión: 11,1% (2) y en desacuerdo: 11,1% (2);

- la existencia de numerosas actividades de movilidad de estudiantes y/o personal con las universidades socias de la UE: 88,9% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 27,8% (5), de acuerdo: 61,1% (11), sin opinión: 5,6% (1) y en desacuerdo: 5,6% (1);

- la continuación de la impartición de nuevos módulos de formación en el marco de los proyectos: 83,4% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 5,6% (1), de acuerdo: 77,8% (14), sin opinión: 11,1% (2) y en desacuerdo: 5,6% (1);

- la creación de nuevos recursos en línea desarrollados en el marco de los proyectos: 50% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 22,2% (4), de acuerdo: 27,8% (5), sin opinión: 44,4% (8) y en desacuerdo: 5,6% (1);

- la aplicación de procedimientos eficaces para la transferencia de créditos y el reconocimiento de las titulaciones: 33,4% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 5,6% (1), de acuerdo: 27,8% (5), sin opinión: 27,8% (5), en desacuerdo: 27,8% (5) y totalmente en desacuerdo: 11,1% (2);

- la continuidad del funcionamiento de las estructuras organizativas creadas en el marco de los proyectos Tempus (por ejemplo, oficina de relaciones internacionales): 66,6% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 33,3% (6), de acuerdo: 33,3% (6), sin opinión: 22,2% (4), en desacuerdo: 5,6% (1) y totalmente en desacuerdo: 5,6% (1);

- una colaboración más estrecha con los empleadores, el sector privado, las ONG y las comunidades locales: 55,6% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 16,7% (3), de acuerdo: 38,9% (7), sin opinión: 33,3% (6), en desacuerdo: 5,6% (1) y totalmente en desacuerdo: 5,6% (1);

- mayor capacidad de empleo de los graduados: 55,5% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 11,1% (2), de acuerdo: 44,4% (8), sin opinión: 22,2% (4) y en desacuerdo: 22,2% (4).

En el caso del impacto de los proyectos Tempus, en los diferentes niveles internos de la institución, la mayoría de las respuestas fueron muy positivas, salvo la aplicación de procedimientos eficaces de transferencia de créditos y reconocimiento de titulaciones. Se constatan porcentajes moderados en las respuestas "sin opinión" o "en desacuerdo", pero esos porcentajes pueden ser el resultado de que los encuestados no participaron en los proyectos

Tempus en actividades dirigidas concretamente a esas cuestiones, como la creación de nuevos recursos en línea dentro del proyecto, lo que los llevó a dar una respuesta neutral, aunque su opinión se podría generar a partir de la propia percepción, la cual también puede resultar eficaz.

Otra cuestión importante que recibió respuestas positivas fue la de la continuidad del funcionamiento de las estructuras organizativas creadas en el marco de los proyectos Tempus. Más del 60% de los encuestados dieron respuestas de "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo", lo que sugiere que las estructuras organizativas establecidas durante los proyectos Tempus siguen funcionando; esto marca una continuidad y es un indicador importante del impacto de estos proyectos. Sin embargo, cabe señalar que, en este caso, el 22,2% de los encuestados no tiene una opinión y el 11,2% no está de acuerdo. Aunque estas cifras no sean elevadas, es importante tenerlas en cuenta para mejorar la sostenibilidad de los resultados del proyecto.

La pregunta relativa a la existencia de numerosas actividades de movilidad de estudiantes y/o personal con universidades socias de la UE (88,9%) y la continuación de la impartición de nuevos módulos de formación en el marco de los proyectos recibió el mayor número de respuestas positivas (83,4%). Esto confirma que los proyectos Tempus han tenido un impacto muy significativo en el aumento de la participación de las instituciones en la creación de nuevos módulos de formación, resultantes de proyectos europeos, e incrementar su movilidad con la UE, lo que se traduce en un mayor interés de las instituciones marroquíes por la participación en proyectos europeos y su integración en la educación.

En cuanto a la creación de nuevos recursos en línea, desarrollados en el marco de los proyectos Tempus, un porcentaje del 44% de los encuestados indicó la respuesta "sin opinión". Dado que las tecnologías de la información y las comunicaciones son importantes y se utilizan cada vez más en cualquier actividad cotidiana, este alto porcentaje refleja que los recursos en línea no se tienen en cuenta de manera esencial o, al menos, considerable cuando se trata de la labor cotidiana en los proyectos.

En lo relativo al aumento de la empleabilidad de los graduados, encontramos "sin opinión": 22,2% y "en desacuerdo": 22,2% (4) de los encuestados. Sería pues importante seguir desarrollando herramientas, dentro de las instituciones, a través de proyectos de la UE,

para medir la tasa de inserción de los graduados, basadas en los resultados de todos los proyectos estructurales en dicho ámbito.

En cuanto al impacto de la participación de las instituciones en los proyectos Tempus en la aplicación de procedimientos eficientes para la transferencia de créditos y el reconocimiento de titulaciones (33,4% de respuestas positivas, sin opinión: 27,8% y 38,9% negativas) los resultados son muy bajos. Este aspecto debería abordarse en los nuevos proyectos de cooperación con la UE y considerarse como una de las prioridades nacionales del Ministerio para las próximas convocatorias de proyectos europeos.

Fuera de las instituciones, se ha valorado el impacto de los proyectos Tempus en relación con los siguientes aspectos:

- la cooperación regional entendida como la cooperación entre países socios: 83,3% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 22,2% (4), de acuerdo: 61,1% (11) y sin opinión: 16,7% (3);

- la cooperación a nivel nacional: 88,9% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 27,8% (5), de acuerdo: 61,1% (11) y en desacuerdo: 11,1% (2);

- para satisfacer las necesidades sociales y económicas de Marruecos en términos de graduados con las competencias requeridas: 61,1% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 16,7% (3), de acuerdo: 44,4% (8), sin opinión: 22,2% (4) y en desacuerdo: 16,7% (3);

- para reforzar las capacidades en sectores clave: 61,1% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 16,7% (3), de acuerdo: 44,4% (8), sin opinión: 33,3% (6) y en desacuerdo: 5,6% (1);

- para reforzar la formación de los responsables políticos: 16,7% de respuestas positivas: totalmente de acuerdo: 5,6% (1), de acuerdo: 11,1% (2), sin opinión: 55,6% (10), en desacuerdo: 16,7% (3) y totalmente en desacuerdo: 11,1% (2).

En este caso, las respuestas se dirigieron a todos los encuestados y los resultados fueron variados. Es cierto que la mayoría de las preguntas fueron respondidas positivamente (los porcentajes de respuesta oscilaron entre el 88,9% y el 61,1%), siendo la cooperación a nivel nacional la más valorada en cuanto al impacto directo de los proyectos Tempus, seguida de la cooperación regional.

La pregunta que recibió el mayor número de respuestas de "sin opinión" (55,6%), se refiere al impacto de los proyectos Tempus fuera de la institución para fortalecer la formación de los responsables políticos. Además, para esta pregunta, se recibieron un total del 16,7% de respuestas "en desacuerdo" y 11,1% "muy en desacuerdo", lo que sugiere que las personas con poder de decisión no participan, o no mucho, en este tipo de proyectos o sólo se benefician raramente de las actividades de formación en el marco de los proyectos europeos.

El objetivo de la última pregunta de la encuesta general Tempus, correspondiente al período 2008-2013, fue averiguar si las instituciones que participan en los proyectos Tempus tuvieron beneficios que no habrían sido posibles sin el apoyo de este programa. La mayoría de los encuestados eligieron la opción "totalmente de acuerdo" (55,6%), seguida del 38,9% "de acuerdo". Sólo el 5,6% de los encuestados (1 persona) no estuvo de acuerdo con esta declaración. Estos resultados indican claramente el impacto positivo de los proyectos Tempus, durante el período mencionado, en el desarrollo y la evolución de las instituciones de educación superior marroquíes.

6.4.2. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: garantía de calidad.

El resultado de la encuesta específica para los proyectos estructurales TEMPUS finalizados tuvo como objetivo el análisis del impacto del proyecto AQUIMED en la garantía de calidad y como destinatarios a los miembros de los equipos de UAE, UIT, UMP. Se recibieron un total de 3 respuestas, lo que representa un 21,43%, correspondientes a las siguientes universidades:

UAE: 67%

UEMF: 33%

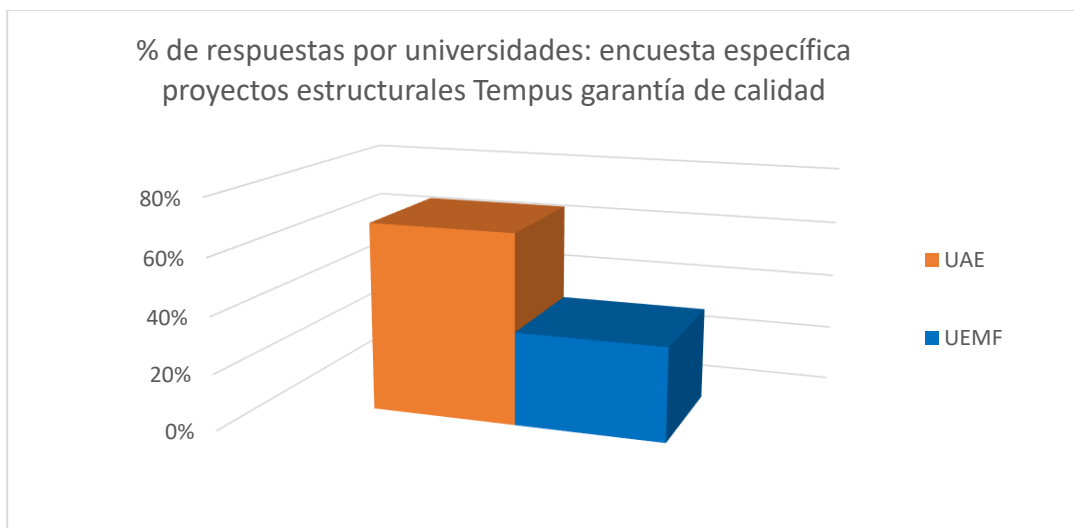


Tabla 42. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus garantía de calidad

En cuanto a la participación en el proyecto AQUIMED, los encuestados dieron su opinión sobre varios temas de interés, relacionados con la garantía de la calidad en las instituciones de educación superior que participaron en el proyecto Tempus AQUIMED.

En primer lugar, el 66,7% de los encuestados consideraron que la participación en el proyecto AQUIMED contribuyó de manera importante al desarrollo general de la cultura de evaluación y garantía de calidad en sus instituciones. Un 33,3% no dio su opinión. No se recibió ninguna respuesta negativa.

Se identificaron los mismos porcentajes en lo que respecta a la contribución del proyecto a la aproximación y armonización con las normas internacionales de calidad en la educación superior. El 66,7% de las respuestas fueron positivas, mientras que un 33,3% no incluyó su opinión sobre este tema.

El 66,7% de los encuestados señaló la contribución del proyecto al apoyo de la reforma de las políticas nacionales y al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la educación superior, mientras que el 33,3% no expresó ninguna opinión.

La puesta en marcha de un proceso periódico de autoevaluación en las instituciones a través del proyecto AQUIMED fue confirmada por el 66,6% de los encuestados. Sin embargo, el 33,3% no estuvo de acuerdo con esta afirmación. Estos resultados indican que el proyecto

no ha contribuido, de manera igualitaria en las instituciones que participaron en este estudio, a la aplicación de un proceso periódico de autoevaluación interna.

En segundo lugar, el 66,6% de los encuestados considera que el proyecto ha dado lugar a una participación progresiva de la comunidad universitaria en los procesos de calidad; sin embargo, una de las respuestas no estuvo de acuerdo con esta afirmación.

Los mismos resultados se repiten en lo que respecta a la formación de especialistas en procedimientos de evaluación interna: el 66,6% de los encuestados llegó a la conclusión de que el proyecto contribuyó a la formación de personas en procedimientos de evaluación interna, mientras que el 33,3% no confirmó esta afirmación.

El proyecto AQUIMED también contribuyó a crear instrumentos para asegurar la sostenibilidad de los procedimientos de autoevaluación. El 66,6% de las respuestas estuvo de acuerdo con esta afirmación, pero un 33,3% negó este aspecto.

La contribución del proyecto al establecimiento de estructuras de gestión para asegurar el control de calidad recibió el 66,7% de las respuestas de "sin opinión".

La participación en el proyecto estructural Tempus AQUIMED pudo contribuir en cierta medida:

- Al desarrollo general de la cultura de la evaluación y la calidad en su institución.

66,7% de respuestas positivas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 33,3% (1); en desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la aproximación y armonización con las normas internacionales de calidad en la educación superior.

66,7% de respuestas positivas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 33,3% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al apoyo de la reforma de las políticas nacionales para el establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la educación superior.

66,7% de respuestas positivas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 33,3% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la puesta en marcha de un proceso periódico de autoevaluación en su institución.

66,6% de respuestas positivas; 33,3% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 33,3% (1); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 33,3% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A una implicación progresiva de la comunidad académica en los procesos de calidad.

66,6% de respuestas positivas; 33,3% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 33,3% (1); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 33,3% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la formación de especialistas en procedimientos de evaluación interna.

66,6% de respuestas positivas; 33,3% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 33,3% (1); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 33,3% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación de herramientas para asegurar la sostenibilidad del proceso de autoevaluación.

66,6% de respuestas positivas; 33,3% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 33,3% (1); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 33,3% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Pero se ha constado que ha habido dificultades para establecer estructuras de gestión para garantizar el control de calidad:

33,3% de respuestas positivas: Totalmente de acuerdo: 0% (0); De acuerdo: 33,3% (1); **Sin opinión: 66,7% (2);** En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Conclusiones:

La mayoría de las reacciones y opiniones de los encuestados sobre el proyecto de Garantía de Calidad fueron afirmativas, lo que confirma que el proyecto AQUIMED ha contribuido a reforzar la garantía de calidad en las instituciones socias del proyecto. Entre los

beneficios que aporta el proyecto, podemos enumerar una participación progresiva de la comunidad universitaria en los procesos de calidad, la creación de instrumentos que permiten la sostenibilidad de los enfoques de autoevaluación y la formación de especialistas en procedimientos de evaluación interna.

No obstante, es preciso fomentar una participación continua y mayor de las instituciones, a fin de establecer órganos de control de calidad, encargados de asegurar el cumplimiento de los objetivos y, sobre todo, de mejorar la calidad dentro de las instituciones.

Dado que la mayoría de las preguntas, incluso con resultados positivos, también fueron respondidas negativamente, esto denota que es necesario promover una participación igualitaria de los socios y fomentar la garantía, por parte de la institución coordinadora, de la realización de los objetivos, en la misma medida, entre todos los miembros del proyecto.

Esto aseguraría un mayor impacto en relación con los procesos de calidad y el cumplimiento de los objetivos a nivel de consorcio, y no sólo a nivel concreto de unas pocas instituciones miembros de manera puntual. Considerando que una de las tres personas no opina sobre los sistemas de garantía de calidad y demuestra su disconformidad cuando se le pregunta por su aplicación práctica para la institución, este resultado se considera también relevante, al entender que se asocia la cultura de la garantía de la calidad con mayor burocracia y con el control del trabajo individual.

6.4.3. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: ECTS y el proceso Bolonia

El resultado de la encuesta específica para los proyectos estructurales TEMPUS finalizados tuvo como objetivo el análisis del impacto de los proyectos EU-MILL, PALMES, CREMAR en el ámbito de ECTS y el proceso de Bolonia y como destinatarios a los miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIR, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS. Se recibieron un total de 8 respuestas, lo que representa un 29,63%, correspondientes a las siguientes universidades:

UAE: 62,5%

UCD: 12,5%

UMI: 12,5%

UMP: 12,5%

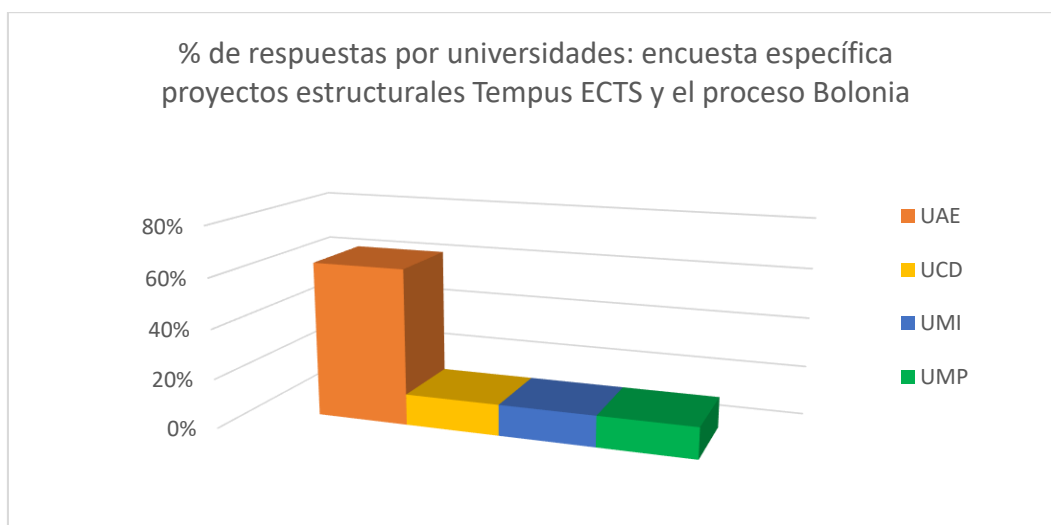


Tabla 43. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus ECTS y el proceso Bolonia

En general, todas las preguntas tratadas en esta encuesta fueron respondidas positivamente.

En cuanto al desarrollo general de la cultura del aprendizaje basado en las competencias a nivel de las instituciones que participaron en estos proyectos Tempus, el 62,5% de los encuestados indicaron que los proyectos tuvieron una contribución importante en este aspecto. No hubo respuestas negativas a esta pregunta, pero aún así hubo un 37,5% de respuestas de "sin opinión".

El 75% de los encuestados confirmaron que los proyectos han determinado el desarrollo general de la cultura del aprendizaje basado en las competencias a nivel de sus instituciones, y el 25% de los encuestados no aportaron ninguna opinión, ni una respuesta negativa.

Una parte importante del proceso de acercamiento al sistema de créditos ECTS es el desarrollo de un marco común de competencias. En este sentido, el 87,5% de los encuestados confirmaron que los proyectos han aumentado la importancia de producir ese marco. Una vez más, no se registró ninguna respuesta negativa.

Luego, la participación en estos proyectos Tempus también ha logrado contribuir a la sensibilización de las instituciones miembros ante el diagnóstico interno, sobre cómo se puede aplicar realmente el sistema ECTS en las universidades del consorcio, afirmación que ha quedado demostrada por una respuesta positiva del 75%, y ninguna respuesta negativa.

En cuanto a la sensibilización, para una mejor comprensión y dominio de los componentes del proceso de Bolonia, el 87,5% de los encuestados convinieron en que los proyectos Tempus en los que habían participado fueron importantes y contribuyeron a una mejor comprensión y conocimiento de los elementos que constituyen el proceso de Bolonia.

Otra cuestión, muy importante para el desarrollo de los proyectos y para su progreso, en relación con la aplicación de ECTS, es la capacidad de la institución para introducir los ECTS en los marcos de acreditación de todas las nuevas titulaciones de formación, que ahora se presentarán para las acreditaciones. El 75% de los participantes en la encuesta corroboró que los proyectos han influido positivamente en la posibilidad de una introducción real del sistema ECTS en las nuevas titulaciones de su institución (el 25% no opinó ni hubo respuestas negativas).

A continuación, los participantes valoraron las medidas encaminadas a lograr la reforma y el cambio cultural hacia el aprendizaje basado en las competencias en las universidades mediante estos proyectos Tempus. El 87,5% de los participantes valoraron positivamente la realización de campañas de información y sensibilización para una mejor comprensión y dominio de los dos componentes del proceso de Bolonia (ECTS y Suplemento al Diploma); el 12,5% de los encuestados no respondió a la pregunta.

En cuanto a la elaboración de guías sobre los componentes del proceso de Bolonia y los enfoques metodológicos para la armonización del sistema marroquí con el europeo, el 87,5% de los participantes consideraron que se trató de una medida positiva, mientras que sólo el 12,5% no dio respuesta a esta pregunta.

En cuanto a la actualización del marco de acreditación de los cursos de capacitación, incluidas las aptitudes que deben adquirirse, todos los encuestados convinieron en que es una medida muy buena para abordar el sistema de Bolonia.

En lo referente a la actualización del marco de acreditación de las titulaciones, incluidos los métodos de evaluación y el porcentaje de validez de cada medida, el 87,5% optó por una respuesta positiva y consideró que esta medida era "muy buena" o "buena". El 12,5% no respondió.

Los participantes fueron consultados sobre la posibilidad de pedir la opinión de los estudiantes para determinar el valor específico de cada materia, en relación con todos los módulos de la formación. Sin embargo, sólo la mitad de los participantes (50%) estuvo de acuerdo con esta medida, con un 25% de respuestas "regular" y un 25% sin respuesta, lo que puede indicar cierto temor a la introducción de cambios en el sistema.

La participación en los proyectos estructurales Tempus, en el ámbito de los ECTS y el proceso de Bolonia, supuso una contribución importante:

- Al desarrollo general de la cultura del aprendizaje basado en las competencias en nuestra institución.

62,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 0% (0); De acuerdo: 62,5% (5); Sin opinión: 37,5% (3); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al cambio en la visión del valor añadido que la introducción de los sistemas de créditos debería traer, principalmente para el estudiante.

75% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 62,5% (5); De acuerdo: 12,5% (1); Sin opinión: 25% (2); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento de la importancia de la elaboración de un marco común de competencias.

87,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 37,5% (3); De acuerdo: 50% (4); Sin opinión: 12,5% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al diagnóstico interno sobre cómo el sistema ECTS puede ser realmente aplicado en las universidades del consorcio.

75% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 25% (2); De acuerdo: 50% (4); Sin opinión: 25% (2); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la concienciación para una mejor comprensión y dominio de los componentes del Proceso de Bolonia.

87,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 12,5% (1); De acuerdo: 75% (6); Sin opinión: 12,5% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la capacidad de la institución para introducir el sistema ECTS en los marcos de acreditación de las nuevas titulaciones de formación, que actualmente se presentarán para su acreditación.

75% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas; Totalmente de acuerdo: 25% (2); De acuerdo: 50% (4); Sin opinión: 25% (2); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Los encuestados valoraron las siguientes medidas destinadas a completar una reforma y un cambio cultural hacia el aprendizaje basado en las competencias en las universidades:

- Realización de campañas de información y sensibilización, para una mejor comprensión y dominio de los dos componentes del Proceso de Bolonia (ECTS y Suplemento al Diploma).

87,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas.

Muy mal: 0% (0); 2-mal: 0% (0); 3-regular: 0% (0); 4-bien: 50% (4); 5-muy bien: 37,5% (3).

- Elaboración de guías sobre los componentes del Proceso de Bolonia y enfoques metodológicos para la armonización del sistema marroquí con el sistema europeo.

87,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas.

Muy mal: 0% (0); 2-mal: 0% (0); 3-regular: 0% (0); 4-bien: 62,5% (5); 5-muy bien: 25% (2).

- Actualización del marco de acreditación de las titulaciones con la inclusión de los conocimientos que se han de adquirir.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas.

Muy mal: 0% (0) ; 2-mal: 0% (0); 3-regular: 0% (0); 4-bien: 50% (4); 5-muy bien: 50% (4).

- Actualización del marco de acreditación de las titulaciones, incluidos los métodos de evaluación y el porcentaje de validez de cada medida.

87,5% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas.

Muy mal: 0% (0); 2-mal: 0% (0); 3-regular: 0% (0); 4-bien: 50% (4); 5-muy bien: 37,5% (3).

No obstante, con respecto a pedir la opinión de los alumnos, para determinar el valor específico de cada materia, en relación con todos los módulos de formación:

50% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas.

Muy mal: 0% (0); 2-mal: 0% (0); 3-regular: 25% (2); 4-bien: 37,5% (3); 5-muy bien: 12,5% (1).

Conclusiones:

En general, todas las preguntas abordadas en esta encuesta fueron respondidas positivamente. Sin embargo, hubo muchas preguntas a las que se respondió "sin opinión", lo que denota que las medidas y acciones adoptadas en los proyectos no han tenido el mismo impacto en todas las instituciones participantes, en lo que respecta a los avances en el sistema ECTS y la convergencia hacia el proceso de Bolonia.

Esto indica que es necesario hacer más esfuerzos para que todos los socios participen por igual en el desarrollo de las actividades, de modo que los resultados finales afecten a todos los miembros del proyecto en la misma medida. Con este fin, las instituciones coordinadoras deben llevar a cabo un seguimiento constante y organizar las tareas del proyecto de manera que todos los miembros participen de forma equilibrada.

En cuanto a la participación de los estudiantes en el proceso de adopción de decisiones relativo a cambios importantes en la estructura académica se constata la necesidad de pedir de manera abierta la opinión de los estudiantes en aquellos temas que les afectan directamente, a través de cuestionarios o jornadas organizadas dentro de las universidades, para lograr un intercambio de ideas y opiniones y así, conocer mejor la perspectiva del estudiante.

Los resultados muestran la tendencia de los docentes a no involucrar a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones académicas, por lo que es necesario que los estudiantes, que tendrían que adaptarse a una nueva forma de aprendizaje basado en las competencias, pudiesen contribuir también al desarrollo del sistema, pidiendo su opinión acerca de ECTS, a fin de obtener una imagen global de cómo sería recibido este nuevo sistema, en el cual los profesores se enfrenta a formas diferentes de enseñanza, entre la comunidad estudiantil. Los resultados obtenidos en este apartado son más positivos que en relación con el de los sistemas de calidad.

6.4.4. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: empleabilidad y emprendimiento

El resultado de la encuesta específica para los proyectos estructurales TEMPUS finalizados tuvo como objetivo analizar el impacto de los proyectos MADIP, GRINSA, DEFI, ISLAH, PACOME, PALMES, DEVEN3C, SEMSEM sobre la empleabilidad y el emprendimiento y como destinatarios a los miembros de los equipos de los UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIR, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS.

Se recibieron un total de 13 respuestas, lo que representa un 14,77%, correspondientes a las siguientes universidades:

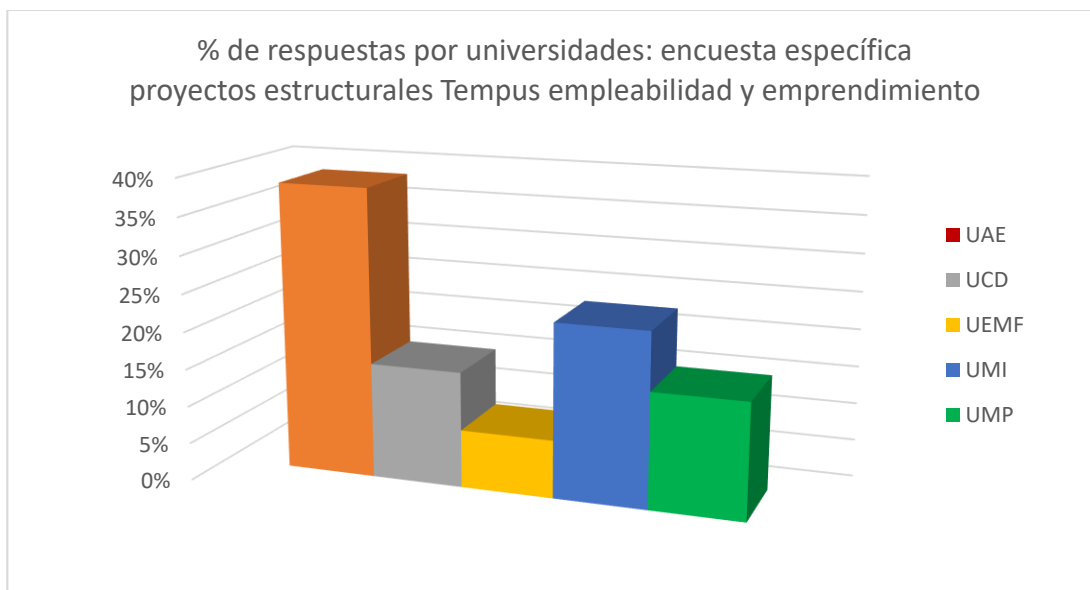
UAE: 38,5%

UCD: 15,4 %

UEMF: 7,7%

UMI: 23,1 %

UMP: 15,4%



*Tabla 44. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades
encuesta específica proyectos estructurales Tempus empleabilidad y emprendimiento*

La participación en estos ocho proyectos recibió una respuesta muy positiva en relación con el desarrollo de la cultura del emprendimiento en las instituciones de educación superior, el refuerzo del emprendimiento en los planes de estudio, fortaleciendo el interés de docentes y estudiantes sobre la importancia del emprendimiento. Esto indica los beneficios de los proyectos estructurales Tempus en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento. No obstante, también se han puesto de relevancia carencias en la fusión de los valores del emprendedor y la institución, o en el número de estudiantes efectivamente empleados, una vez finalizados sus estudios académicos.

El 84,6% de los encuestados confirmó que su participación en esos proyectos contribuyó al desarrollo general de la cultura del emprendimiento en sus instituciones. Sólo dos respuestas (15,4%) fueron negativas. El mismo porcentaje de encuestados señaló que los proyectos contribuyeron al cambio de la visión del valor añadido que debería aportar la introducción del emprendimiento, principalmente para el estudiante. Dos encuestados ofrecieron una respuesta negativa.

En cuanto a la influencia de los proyectos en el refuerzo de la importancia del emprendimiento en los planes de estudio de las instituciones participantes se repiten las mismas cifras, ya que el 84,6% de los encuestados confirmó el papel de estos proyectos en el

refuerzo del concepto del emprendimiento en los planes de estudios, frente al 15,4% de las respuestas negativas.

Además, la sensibilización del personal universitario sobre la importancia del emprendimiento y el desarrollo de las competencias emprendedoras en la universidad marroquí a través de estos proyectos europeos fue confirmada por el 77% de los encuestados, con sólo un 7,7% de respuestas negativas, aunque también hubo un 15,4% de los encuestados que no dieron su opinión.

En cuanto al fortalecimiento del interés de los estudiantes por el emprendimiento mediante la participación en estos proyectos, el 84,6% de los encuestados estuvieron de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 15,4% de ellos dieron respuestas negativas.

Esos resultados pueden indicar que hay algunas universidades en las que hubo efectos más visibles en el tema de la empleabilidad que en otras como resultado de estos proyectos Tempus.

El objetivo principal de la participación en estos proyectos es la mejora de la empleabilidad y el desarrollo del emprendimiento, de modo que los graduados puedan encontrar un trabajo, acorde con su formación, en un corto período de tiempo tras la finalización de sus estudios. En relación con este tema, sólo el 30,8% de los encuestados indicaron que los proyectos dieron lugar a un aumento del número de estudiantes empleados, después de terminar sus estudios universitarios (en un plazo máximo de un año, tras la finalización de los estudios académicos), mientras que el 23,1% respondió negativamente y un porcentaje muy elevado (46,2%) no expresó su opinión.

Estos resultados pueden interpretarse como que las instituciones educativas no mantienen un contacto estable con los graduados. El bajo porcentaje de respuestas positivas muestra que los estudiantes no encuentran un trabajo en el primer año después de la graduación. En este caso, es aconsejable que las instituciones educativas sigan la trayectoria profesional de sus graduados y continúen desarrollando vínculos con las empresas, a fin de crear oportunidades de trabajo para los jóvenes y optimizar los recursos desarrollados a través de los proyectos Tempus existentes en Marruecos sobre la empleabilidad y el emprendimiento.

En relación con el fortalecimiento de las colaboraciones con otras instituciones público-privadas, en forma de prácticas en empresas para los estudiantes de las universidades que participan en los proyectos, el 79,3% de los encuestados confirmaron que los proyectos han contribuido al aumento de esas colaboraciones, con sólo el 7,7% de las respuestas negativas y un 23,1% sin opinión.

Una pregunta relacionada con el tema anterior se refiere a la contribución de los proyectos a la fusión de los valores del emprendedor y los de las instituciones que son miembros de los proyectos. Sólo el 46,2% de los participantes en la encuesta lo confirmaron, mientras que el 23,1% no dio su opinión y el 7,7% de las respuestas fueron negativas.

La participación en los proyectos estructurales Tempus en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento aportó una contribución notable:

- Al desarrollo general de la cultura de nuestra institución en el campo del emprendimiento.

84,6% de respuestas positivas; 15,4% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 7,7% (1); De acuerdo: 76,9% (10); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 15,4% (2); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al cambio en la visión del valor añadido que la introducción del emprendimiento debería traer consigo.

84,6% de respuestas positivas; 15,4% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 15,4% (2); De acuerdo: 69,2% (9); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 15,4% (2); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al refuerzo de la importancia del emprendimiento en los planes de estudio de nuestra institución.

84,6% de respuestas positivas; 15,4% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 23,1% (3); De acuerdo: 61,5% (8); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 15,4% (2); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la sensibilización del personal universitario sobre la importancia del emprendimiento / del desarrollo de las competencias emprendedoras en la universidad marroquí.

77% de respuestas positivas; 7,7% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 38,5% (5); De acuerdo: 38,5% (5); Sin opinión: 15,4% (2); En desacuerdo: 7,7% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al fortalecimiento del interés de los estudiantes en el ámbito del emprendimiento.

84,6% de respuestas positivas; 15,4% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 23,1% (3); De acuerdo: 61,5% (8); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 15,4% (2); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al refuerzo de las colaboraciones con otras instituciones público-privadas, en forma de prácticas en empresas para los estudiantes de su universidad.

79,3% de respuestas positivas; 7,7% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 23,1% (3); De acuerdo: 46,2% (6); Sin opinión: 23,1% (3); En desacuerdo: 7,7% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Sin embargo, se constata un impacto muy bajo en los siguientes aspectos:

- La fusión entre los valores del emprendedor y los de su institución.

46,2% de respuestas positivas; 7,7% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 15,4% (2); De acuerdo: 30,8% (4); Sin opinión: 23,1% (3); En desacuerdo: 7,7% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- El aumento del número de estudiantes empleados, una vez finalizados sus estudios académicos (en un plazo máximo de un año, tras la finalización de sus estudios académicos).

30,8% de respuestas positivas; 23,1% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 15,4% (2); De acuerdo: 15,4% (2); Sin opinión: 46,2% (6); En desacuerdo: 23,1% (3); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Conclusiones:

Estos resultados demuestran que las instituciones de educación superior intentan aumentar, a través de estos proyectos, los vínculos con las empresas y alinear sus valores y objetivos con los del mundo empresarial. Sin embargo, es necesario seguir integrando el concepto del emprendedor en las instituciones. La labor debe continuar, una vez finalizados los proyectos, y deben mantenerse los esfuerzos en el futuro, a fin de asegurar los resultados esperados y los productos ya desarrollados.

Los diversos proyectos estructurales Tempus de empleabilidad pueden utilizarse como punto de partida para futuros proyectos en este ámbito. La participación en estos ocho proyectos estructurales Tempus registró una reacción positiva en la mayoría de las cuestiones, lo que indica los beneficios de los proyectos en el ámbito de la empleabilidad y del emprendimiento.

Los resultados muestran que las instituciones educativas no mantienen un contacto continuo con los graduados; los bajos porcentajes de respuestas positivas en las preguntas relacionadas con el seguimiento de los graduados indican que los estudiantes no encuentran un trabajo en el primer año después de la finalización de sus estudios. Se considera fundamental que las instituciones educativas sigan la trayectoria de sus graduados y desarrollen vínculos más estrechos con las empresas para garantizar las oportunidades de trabajo de los jóvenes y aumentar también sus opciones de prácticas.

6.4.5. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: gobernanza, gestión universitaria e internacionalización

El resultado de la encuesta específica para los proyectos estructurales TEMPUS finalizados tuvo como objetivo el análisis del impacto de los proyectos LHEM, COMPERE, GO-UNIV, MIMI, MONPROG sobre la gobernanza, la gestión universitaria y la internacionalización y como destinatarios a los miembros de los equipos de la AUI, UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS.

Se recibieron un total de 5 respuestas, lo que representa un 13,51%, correspondientes a las siguientes universidades:

UCD: 60%

UMI: 20%

UMP: 20%



Tabla 45. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus gobernanza, gestión universitaria e internacionalización

En cuanto a la contribución de estos proyectos Tempus al cambio de visión sobre el valor añadido que la introducción de la internacionalización debería aportar al desarrollo de la universidad y a la visibilidad de la universidad en el mundo exterior, todos los encuestados ofrecieron respuestas positivas.

En lo relativo al tipo de gobernanza y gestión de las universidades, y en concreto a los cambios en el sistema de gobernanza, los órganos de gobierno de las universidades, la adopción de decisiones, el 80% de los encuestados declaró que los proyectos europeos Tempus en los que participaron provocaron cambios en los sistemas de gobernanza o en la adopción de decisiones, mientras que el 20% de los encuestados se mostró en desacuerdo con esta afirmación.

Todos los encuestados reconocieron la influencia de estos proyectos en la sensibilización y la mejor comprensión del funcionamiento de los órganos de gobierno de las

universidades por parte de los miembros de la comunidad universitaria (100% de respuestas positivas).

En lo que respecta al fortalecimiento de las capacidades de gestión, gobernanza e innovación, el 60% de los encuestados confirmaron que los proyectos Tempus han contribuido al fortalecimiento de esas capacidades, mientras que el 40% no estuvo de acuerdo con esta pregunta. Esto significa que el impacto a nivel de gestión no se sintió con la misma intensidad en todas las instituciones participantes. Esto puede ser una consecuencia de la organización histórica de las universidades y también de la resistencia al cambio.

En cuanto a la creación de nuevas estructuras y departamentos, en el ámbito de la internacionalización, tales como: oficinas de relaciones internacionales, oficinas de proyectos internacionales, etc., los encuestados confirmaron, con un porcentaje del 80%, que los proyectos han ayudado a crear nuevas estructuras de internacionalización. La pregunta también registró el 20% de las respuestas negativas. Esto puede indicar que no todas las instituciones participantes han logrado establecer las nuevas estructuras de cooperación internacional previstas, lo cual puede ser debido a la falta de financiación necesaria o de interés estratégico institucional para su efectiva implementación.

En relación con el fortalecimiento de la cooperación con otras instituciones académicas mediante nuevos acuerdos de colaboración, todos los encuestados confirmaron la contribución de los proyectos Tempus en la mejora e institucionalización de la cooperación con otras universidades en el extranjero.

El análisis mostró el mismo resultado en lo que se refiere a la promoción de los contactos interpersonales, la conciencia y la comprensión interculturales, ya que el 100% de los encuestados confirmaron la importancia que tienen los proyectos Tempus en la promoción de los aspectos interculturales.

Las cifras cambian cuando se trata de fortalecer la relación entre las instituciones de educación superior y el entorno económico y social en general. El 40% de las respuestas fueron positivas y el 20% negativas, con un porcentaje del 40% de respuestas "sin opinión". Esto indica que las relaciones entre las instituciones de educación superior y el entorno económico y social no son muy estrechas en el marco de este tipo de proyectos y que es

necesario hacer más esfuerzos, mediante medidas de divulgación en el entorno económico y social, para garantizar una colaboración más fluida entre las universidades y el entorno económico y social, y un impacto visible de los proyectos, fuera de las universidades, con la participación de las empresas como socios activos.

Otra pregunta que presenta las mismas cifras (40% de respuestas positivas, 20% de respuestas negativas y 40% "sin opinión") se refiere a la armonización de los programas y planes de estudio entre las universidades de una misma región, con el fin de fomentar la integración regional, en lo que respecta a los diferentes cursos y titulaciones. Estos resultados indican un bajo nivel de colaboración entre las universidades de Marruecos, lo que pone de manifiesto la necesidad de que las universidades traten de poner en común sus conocimientos y su saber para llegar a denominadores comunes y armonizar sus programas y planes de estudio, y de esta manera, facilitar la correspondencia entre las titulaciones, programas y cursos de cada una de ellas, así como tener titulaciones conjuntas u ofrecidas por dos universidades del país.

La última pregunta de esta encuesta tuvo como objetivo analizar la contribución de estos proyectos Tempus a un nivel más alto de competencias y habilidades en el Espacio de Educación Superior, desarrollando nuevos programas de formación innovadores y en el cambio de planes de estudio. En este caso, los encuestados confirmaron el papel positivo de los proyectos en la elaboración de nuevos programas de formación innovadores y en el cambio de los planes de estudios, con un porcentaje del 60% de respuestas positivas. El 40% de las respuestas "sin opinión" puede indicar que todavía hay universidades trabajando en estos aspectos o que no han iniciado la modificación de sus titulaciones para adaptarlas a la esfera internacional.

La participación en los proyectos estructurales Tempus en el ámbito de la gobernanza, la gestión universitaria y la internacionalización aportó, según los participantes en esta encuesta, una contribución destacada:

- Al cambio en la visión del valor añadido que la introducción de la internacionalización debería aportar al desarrollo de la universidad y a la visibilidad de la universidad en el mundo exterior.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 80% (4); De acuerdo: 20% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al tipo de gobernanza / gestión de nuestra universidad (cambios en el sistema de gobierno, órganos de gobierno de la universidad, toma de decisiones).

80% de respuestas positivas; 20% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo ; 0% (0); De acuerdo; 80% (4); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 20% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la sensibilización, para que los miembros de la comunidad universitaria comprendan mejor el funcionamiento de los órganos de gobierno de la universidad.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 20% (1); De acuerdo: 80% (4); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al fortalecimiento de las capacidades de gestión, gobernanza e innovación.

60% de respuestas positivas; 40% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 40% (2); De acuerdo: 20% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 40% (2); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación de nuevas estructuras / departamentos en el ámbito de la internacionalización: oficinas de relaciones internacionales, oficinas de proyectos internacionales, etc.

80% de respuestas positivas; 20% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 20% (1); De acuerdo: 60% (3); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 20% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al fortalecimiento de la colaboración con otras instituciones académicas mediante nuevos acuerdos de colaboración.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 60% (3); De acuerdo: 40% (2); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la promoción de los contactos interpersonales, la concienciación y el entendimiento intercultural.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 20% (1); De acuerdo: 80% (4); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A un nivel más alto de competencias y habilidades en el Espacio de Educación Superior, mediante el desarrollo de nuevos programas de formación innovadores y el cambio de los planes de estudio.

60% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 0% (0); De acuerdo: 60% (3); **Sin opinión: 40% (2);** En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Sin embargo, estos proyectos han tenido un impacto menor:

- en el refuerzo de la relación entre su institución y el entorno económico y social en general.

40% de respuestas positivas; 20% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 0% (0); De acuerdo: 40% (2); **Sin opinión: 40% (2);** En desacuerdo: 20% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- en la armonización de los programas y planes de estudio entre las universidades de su región a fin de fomentar la integración regional.

40% de respuestas positivas; 20% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 20% (1); De acuerdo: 20% (1); Sin opinión: 40% (2); En desacuerdo: 20% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Conclusiones:

La encuesta recibió respuestas positivas, en su mayor parte. Esto pone de relieve una creciente sensibilización entre los miembros de las comunidades universitarias sobre la importancia de las estructuras de internacionalización y del valor añadido que la apertura al mundo exterior puede aportar a las universidades marroquíes. Sin embargo, todavía hay universidades que están trabajando en la mejora y modernización de su gestión,

administración e internacionalización, ya que los procesos de adaptación y creación de nuevos contenidos y estructuras es largo y a menudo difícil, debido a la resistencia a las modificaciones y cambios o incluso a la autorización de las administraciones competentes.

Las relaciones entre las instituciones de educación superior y el entorno económico y social no son lo suficientemente estrechas, por lo que se deben realizar más esfuerzos, mediante medidas de divulgación, para garantizar una colaboración más fluida entre las universidades y el entorno económico y social, y fomentar el impacto de los proyectos fuera de las universidades, así como promover la participación de las empresas en los proyectos. Es esencial que las universidades traten de poner en común sus conocimientos y su experiencia para llegar a denominadores comunes y armonizar sus programas y planes de estudio, facilitando así la correspondencia entre las titulaciones, programas y cursos de cada una de ellas. El aumento de las competencias y aptitudes en el Espacio de Educación Superior, mediante la elaboración de nuevos programas de formación innovadores y el cambio de los planes de estudio, es una de las cuestiones, aún por resolver. En este caso, las respuestas confirmaron el papel positivo de los proyectos en la elaboración de nuevos programas de formación innovadores y el cambio de los planes de estudios, pero, dado el alto porcentaje de respuestas de "sin opinión", se constata la necesidad de profundizar a través de jornadas de información y debate, cursos y talleres prácticos en las instituciones en la labor de sensibilización de las comunidades universitarias hacia la importancia de la inserción de nuevos programas de formación innovadores y el cambio de los planes de estudios.

6.4.6. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: inclusión e igualdad

El resultado de la encuesta específica para los proyectos estructurales Tempus finalizados tuvo como objetivo el análisis del impacto del proyecto RUMI sobre la inclusión y la igualdad y como destinatarios a los miembros de los equipos de UAE, UCA, UIR, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMS.

Se recibieron un total de 4 respuestas, lo que representa un 25%, correspondientes a las siguientes universidades:

UAE : 25%

UMI : 25%

UIR : 50%

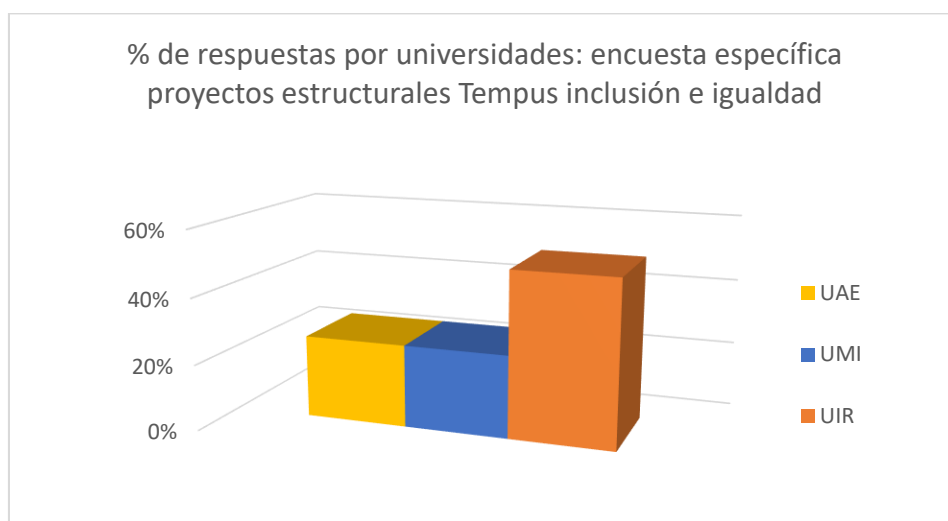


Tabla 46. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus inclusión e igualdad

En cuanto a la visión del valor añadido que debería aportar la introducción de la inclusión y la igualdad en el ámbito universitario, el 75% de los encuestados coincidieron en que el proyecto RUMI ha contribuido a cambiar esta visión. El 25% de los encuestados no dio su opinión.

En segundo lugar, todos los participantes en la encuesta estuvieron de acuerdo en que el proyecto ha contribuido significativamente a aumentar la conciencia y la comprensión de la importancia de la inclusión y la igualdad en el rendimiento académico de los estudiantes.

El 50% de los encuestados indicaron que el proyecto contribuyó a aumentar el número de estudiantes con necesidades especiales que cursan estudios universitarios. No obstante, un 25% de las respuestas fueron negativas y el 25% no opinó. Se puede deducir que las opiniones de los encuestados están divididas y, por consiguiente, los resultados no tuvieron el mismo impacto en todas las instituciones socias. Dados estos resultados, se identifica la necesidad de que los socios hagan más esfuerzos para poner en común sus medidas y la aplicación de los resultados del proyecto, a fin de lograr los mismos objetivos y seguir fomentando el aumento del número de estudiantes con necesidades especiales que cursan sus estudios universitarios.

La contribución del proyecto RUMI al aumento del número de estudiantes en situación precaria que cursan sus estudios universitarios fue confirmada por el 75% de los encuestados, mientras que el 25% no estuvo de acuerdo con esta afirmación.

Los mismos porcentajes (75% de respuestas positivas, 25% de respuestas negativas) aparecen cuando hablamos de la influencia del proyecto en el aumento del número de estudiantes de orígenes culturalmente diversos (minorías) que cursan estudios universitarios.

El 75% de los encuestados indicaron que el proyecto ha ayudado a crear un sistema nacional de apoyo a los estudiantes, y el 25% no opinó. Este resultado confirma los esfuerzos de las instituciones para crear herramientas de apoyo a los estudiantes y el éxito del proyecto en esta dirección.

En cuanto a la creación de una estrategia o plan de inclusión e igualdad a nivel nacional, todos los encuestados (100%) dijeron que el proyecto RUMI ayudó a crear una nueva estrategia de inclusión e igualdad a nivel nacional. Este porcentaje expresa claramente el interés de las instituciones por apoyar a sus estudiantes y también los progresos realizados en este ámbito.

La participación en los proyectos estructurales Tempus en el ámbito de la inclusión y la igualdad pudo llegar a contribuir en cierta medida:

- Al cambio de visión sobre el valor añadido que debería aportar la introducción de la inclusión y la igualdad en el ámbito universitario.

75% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 75% (3); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 25% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la sensibilización y comprensión de la importancia de la inclusión e igualdad en el rendimiento académico de los estudiantes.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 75% (3); De acuerdo: 25% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento del número de estudiantes con necesidades especiales, que continúan sus estudios universitarios.

50% de respuestas positivas; 25% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 50% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 25% (1); En desacuerdo: 25% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento del número de mujeres estudiantes, que continúan sus estudios universitarios.

50% de respuestas positivas; 25% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 50% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 25% (1); En desacuerdo: 25% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento del número de estudiantes en situación precaria, que continúan sus estudios universitarios.

75% de respuestas positivas; 25% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 50% (2); De acuerdo: 25% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 25% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento del número de estudiantes de orígenes culturales diversos (minorías) que van a la universidad.

75% de respuestas positivas; 25% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 50% (2); De acuerdo: 25% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 25% (1); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación de un sistema nacional de apoyo a los estudiantes.

75% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 75% (3); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 25% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación de una estrategia / plan nacional de inclusión e igualdad.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 75% (3); De acuerdo: 25% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Conclusiones:

Los resultados de la encuesta muestran que el proyecto RUMI ha logrado iniciar el proceso de sensibilización en las comunidades académicas sobre el valor añadido que debería aportar la introducción de la inclusión y la igualdad en el ámbito universitario. Además, el proyecto ha contribuido a poner de relevancia la importancia de crear un sistema nacional de apoyo a los estudiantes, lo que confirma el deseo de las instituciones participantes en este proyecto por intentar crear instrumentos de apoyo a los estudiantes.

Los socios tendrían que hacer más esfuerzos para compartir las medidas desarrolladas para la aplicación de los resultados del proyecto. Y esto, con el fin de lograr los mismos objetivos y de fomentar aún más el aumento del número de estudiantes, hombres y mujeres, con necesidades especiales, que siguen sus estudios universitarios y de aquellos que se encuentran en situaciones precarias y, finalmente, de las minorías. Y esto, para garantizar la igualdad de oportunidades para todas estas categorías de estudiantes. Cabe recordar, que, entre los valores de la UE, establecidos en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (TUE), destaca la defensa de la igualdad.

Es significativa la existencia de un único proyecto en todo el periodo 2008-2017 vinculado con los valores de europeización vinculados a la inclusión e igualdad. Esto indica que es necesario tener en cuenta este aspecto a la hora de promover las temáticas de nuevos proyectos y también su priorización para aprobar nuevas propuestas en el marco del programa Erasmus+CBHE del periodo 2021-2027, considerando además que la inclusión es uno de los pilares de Erasmus+. También que uno de los participantes en esta encuesta haya puesto de manifiesto que la participación en este proyecto estructural no ha contribuido al aumento de mujeres estudiantes, estudiantes con necesidades especiales, en situación precaria, o minorías que acceden a la universidad, pone de relevancia la necesidad de mejorar las políticas existentes de acceso universitario para estos colectivos, así como aquellas iniciativas encaminadas a favorecer que se incremente el número de mujeres que finalizan sus estudios.

6.4.7. El análisis de los resultados de la encuesta específica para los proyectos estructurales finalizados Tempus: sistemas de información

El resultado de la encuesta específica para proyectos estructurales TEMPUS finalizados tuvo como objetivo el análisis del impacto del proyecto MISIÓN en los sistemas de información y como destinatarios a los miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS.

Se recibieron un total de 3 respuestas, lo que representa un 27,27%, correspondientes a las siguientes universidades:

UAE : 33,3%

UMI : 33,3%

UMP : 33,3%

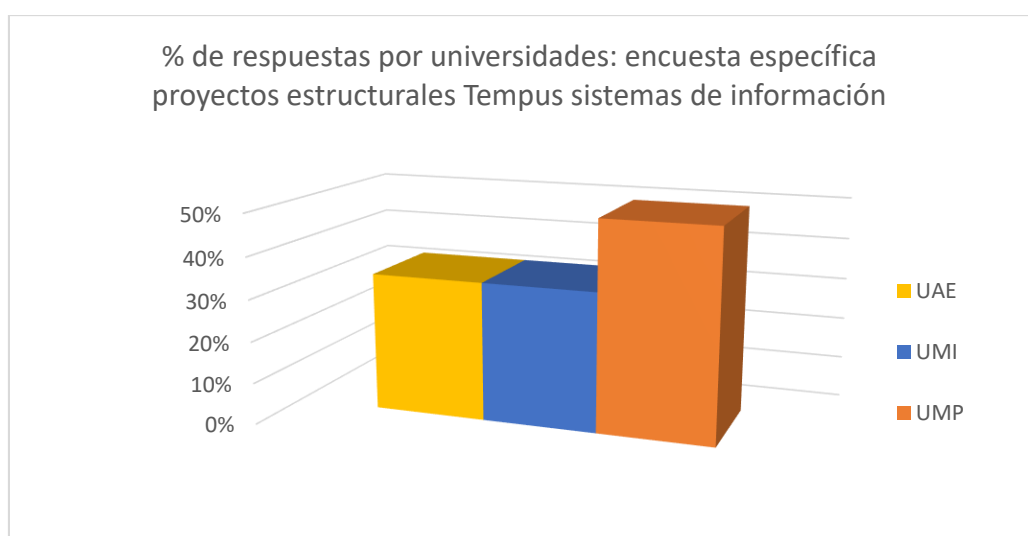


Tabla 47. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus sistemas de información

En cuanto a la contribución del proyecto al cambio de la visión sobre el valor añadido que debería aportar la introducción de los sistemas de información en los planes de estudio universitarios, todos los encuestados dieron respuestas positivas (100%).

El mismo resultado se repite en lo que respecta a la contribución del proyecto a la sensibilización para una mejor comprensión de la influencia de las nuevas tecnologías de la información en la evolución de la educación y el aprendizaje. El 100% de los encuestados estuvieron de acuerdo con esta declaración.

Los participantes también confirmaron, en su totalidad (100% de las respuestas positivas), que el proyecto contribuyó a la sensibilización y a una mejor comprensión de la

importancia de las nuevas tecnologías de la información para facilitar los procedimientos administrativos, a nivel universitario y nacional.

El proyecto MISSION también ha contribuido a la creación y puesta en marcha de un nuevo Sistema Nacional de Información Operativa, confirmado por todos los encuestados. En cuanto a la creación de una guía de usuario para el nuevo Sistema Nacional de Información Operativa, para una mejor comprensión y utilización óptima del sistema, el 66,7% de los encuestados dijo que el proyecto ayudó en su desarrollo, mientras que el 33,3% no dio su opinión.

Un resultado muy positivo está vinculado a la contribución del proyecto al aumento del número de miembros de la comunidad universitaria que utilizan el Sistema Nacional de Información Operativa en su labor cotidiana. Esta pregunta recibió el 100% de respuestas positivas, lo que demuestra el gran impacto del proyecto y también el gran interés y el uso más frecuente de los nuevos sistemas de información por parte de los miembros de la comunidad académica en su trabajo diario.

La participación en los proyectos estructurales Tempus en el ámbito de los sistemas de información pudo llegar a contribuir:

- Al cambio en la visión del valor añadido que debería aportar la introducción de los sistemas de información en los planes de estudio universitarios.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la sensibilización para una mejor comprensión de la influencia de las nuevas tecnologías de la información en la evolución de la educación y el aprendizaje.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la sensibilización para una mejor comprensión de la importancia de las nuevas tecnologías de la información para la facilitación de los procedimientos de administración, a nivel universitario / nacional.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación y puesta en marcha de un nuevo Sistema Nacional de Información Operativa.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 100% (3); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- A la creación de una guía de usuario para el nuevo Sistema Nacional de Información Operativa, para una mejor comprensión y uso óptimo del sistema.

66,7% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 0% (0); Sin opinión: 33,3% (1); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

- Al aumento del número de miembros de la comunidad académica que utilizan los nuevos sistemas de información en su trabajo diario.

100% de respuestas positivas; 0% de respuestas negativas: Totalmente de acuerdo: 66,7% (2); De acuerdo: 33,3% (1); Sin opinión: 0% (0); En desacuerdo: 0% (0); Totalmente en desacuerdo: 0% (0).

Conclusiones:

El proyecto MISSION, que abordó los sistemas de información en el entorno universitario, ha tenido un importante impacto en los miembros del consorcio. Esto se pone de manifiesto en los altos porcentajes de respuestas afirmativas relativas, entre otras cuestiones, al cambio de la visión sobre el valor añadido que la introducción de los sistemas de información debería aportar a los planes de estudio universitarios y la sensibilización para una mejor comprensión de la importancia de las nuevas tecnologías de la información en los procedimientos administrativos a nivel universitario y nacional.

La encuesta revela el impacto notable del proyecto y también el gran interés y el uso más frecuente de los nuevos sistemas de información por parte de los miembros de las comunidades universitarias en su labor cotidiana. No obstante, se ha constatado que el nuevo Sistema Nacional de Información Operacional tendría que ir acompañado de la creación de una guía o manual de usuario, siendo necesaria la aplicación de esta guía y su utilización por las partes interesadas, a fin de garantizar un funcionamiento uniforme del Sistema.

6.4.8. El análisis de los resultados de la encuesta general para los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE (2015-2017)

Esta encuesta tuvo como objetivo el análisis de las repercusiones de los 11 proyectos: AUDITUM, EQUAM-M, E-RAIL, EXPERES, E-VAL, MARMOOC, MERIC-NET, MIMIR, RESUMÉ, SALEEM, SATELITE sobre el sistema de educación superior marroquí, y se dirigió a los miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UEMF, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS, UEMF, UIR, UPM, MUC, MENFPESRS.

Se recibieron un total de 11 respuestas, lo que representa un 16,42%, correspondientes a las siguientes universidades:

UAE: 45,4%

UCD: 9,1%

UMI: 27,3%

UIR: 9,1%

MUC: 9,1%

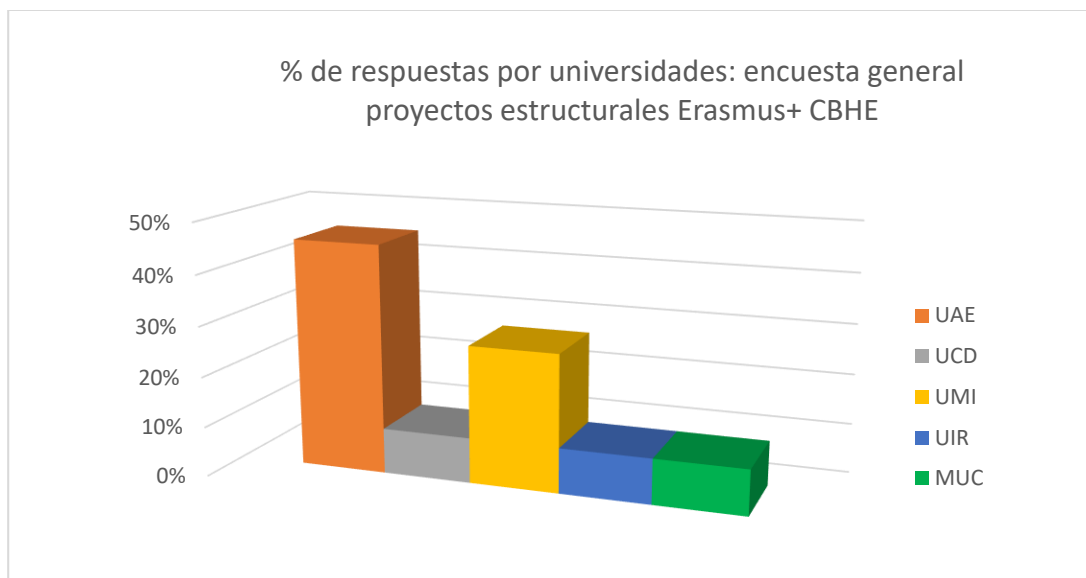


Tabla 48. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta general proyectos estructurales Erasmus+ CBHE

El objetivo de esta encuesta fue obtener respuestas sobre el impacto de los proyectos Erasmus+ CBHE para el período 2015-2017 en las instituciones beneficiarias de Marruecos. La encuesta fue organizada por secciones y cada sección se centró en un aspecto concreto, como:

- la pertinencia de los proyectos;
- la eficiencia relacionada con la asignación óptima de los recursos de los proyectos;
- la eficacia en cuanto a la materialización de los objetivos;
- el impacto para los efectos generales de la intervención;
- la coherencia en cuanto a la pertinencia del marco interno de la intervención y la complementariedad con otras intervenciones;
- la asignación relacionada al liderazgo de los socios;
- la sostenibilidad para la asimilación de las estrategias y de los procedimientos locales.

En cuanto a **la pertinencia de los proyectos Erasmus+ CBHE**, un porcentaje importante de los encuestados indicó que las prioridades del proyecto en el que participaron se correspondieron con las necesidades de los grupos beneficiarios (45,5%: totalmente de acuerdo; 45,5%: de acuerdo y 9,1%: sin respuesta). Al mismo tiempo, un porcentaje muy alto de los encuestados, el 90,9%, confirmó que las prioridades de los beneficiarios cambiaron

durante el ciclo de vida del proyecto, lo que refleja los continuos cambios en el sistema de educación superior y la necesidad de modificar la ejecución de los proyectos adaptándolos a las nuevas necesidades. Un 9,1% no dio una opinión. El 50% de los encuestados también indicó que hubo que modificar la ejecución del presupuesto, porcentaje que se incrementó en un 20% de los encuestados que eligieron la opción "totalmente de acuerdo". El 20% no ofreció su opinión y el 10% no estuvo de acuerdo con esta declaración.

Los cambios en las prioridades de los proyectos durante su vigencia son resultado de las modificaciones en las prioridades del país en el ámbito de la educación superior, aspecto que es confirmado por el 100% de los encuestados que estuvieron de acuerdo con esta afirmación (54,5%: totalmente de acuerdo y 45,5%: de acuerdo). Las prioridades de la cooperación con la Unión Europea también cambiaron. El 36,4% de los encuestados estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación, seguidos por el 27,3% que también estuvo de acuerdo. En este caso, hubo un porcentaje del 36,4% que eligió la opción "sin opinión".

En cuanto a la eficiencia relacionada con la asignación óptima de los recursos del proyecto, las preguntas se centraron en temas como el cumplimiento del presupuesto de las actividades aprobadas, el seguimiento del calendario o la programación prevista. La mayoría de los encuestados concluyeron que los consorcios respetaron los presupuestos establecidos en la solicitud (45,5%: totalmente de acuerdo, 36,4%: de acuerdo, 18,2%: sin opinión) así como en relación con el cronograma y la programación de las actividades del proyecto (18,2%: totalmente de acuerdo, 63,6%: de acuerdo). En cuanto al cronograma, el 18,2% de los encuestados declaró lo contrario, es decir, que el consorcio no respetó el cronograma inicial.

La transformación de los recursos en resultados de manera eficiente fue confirmada por un total del 63,7% de los encuestados. Sin embargo, el 27,3% no opinó al respecto y el 9,1% no estuvo de acuerdo con esta afirmación.

La colaboración interna entre los diferentes miembros del proyecto fue equilibrada y los mecanismos de gestión contribuyeron a la realización de los resultados previstos, para un total del 81,8% de los encuestados, frente al 18,20% que no estuvo de acuerdo. El porcentaje total indica una buena organización y un seguimiento eficaz de las actividades aprobadas inicialmente por la EACEA.

Con respecto a **la eficacia en el logro de los objetivos**, en primer lugar, los encuestados dieron su opinión sobre la planificación de los proyectos y la realización de los resultados previstos en la ejecución de los mismos. El 45,5% estuvo de acuerdo con esta afirmación, mientras que las respuestas "sin opinión", "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo" tuvieron cada una un porcentaje del 9,1%. Las respuestas "totalmente de acuerdo" constituyeron el 27,3% del total. Estos resultados muestran una división de opiniones y pueden indicar que la duración inicial de los proyectos no es suficiente para lograr todos los resultados previstos y aprobados.

Además, los encuestados se dividieron en sus respuestas con respecto al logro de los objetivos generales y específicos. En el caso del objetivo general, las respuestas más importantes fueron las siguientes: totalmente de acuerdo: 18,2% (2); de acuerdo: 36,4% (4); sin opinión: 36,4% (4), muy en desacuerdo: 9,1% (1). En el caso de los objetivos específicos, los resultados fueron los siguientes: totalmente de acuerdo: 18,2% (2); de acuerdo: 27,3% (3); sin opinión: 45,5% (5); muy en desacuerdo: 9,1% (1).

Estos resultados, junto con la opinión de los encuestados de que se han logrado otros resultados no previstos inicialmente (18,2% "totalmente de acuerdo" y 45,5% "de acuerdo"), indican el rápido grado de cambio del entorno universitario y la flexibilidad de las instituciones y consorcios para adaptarse, actualizar sus objetivos y alcanzarlos. Una posible razón de la variación de los porcentajes de las preguntas anteriores puede ser esta rápida modificación de los objetivos, que impide la plena consecución de los objetivos generales o específicos establecidos inicialmente y aprobados en las solicitudes presentadas. También debe tenerse en cuenta la existencia de un desfase de más de un año entre la fecha de presentación del proyecto, su aprobación y la fecha de inicio real de las actividades previstas.

Aunque el análisis muestra una evolución positiva de los proyectos, con la realización de los objetivos, los encuestados indicaron que les resultó difícil desarrollar las actividades de los proyectos (18,2% "totalmente de acuerdo", 54,5% "de acuerdo"), aunque el 27,3% no estuvo de acuerdo con esta afirmación. Esto pone de relevancia que es necesario realizar más investigaciones a fin de analizar las dificultades exactas que puedan frenar el avance de los proyectos

En cuanto al **impacto en los efectos generales de la intervención**, el 100% de los encuestados consideró que los proyectos tuvieron un efecto positivo en los beneficiarios directos. La mayoría de los encuestados consideraron que también hubo impactos positivos e imprevistos durante la vida del proyecto (45,5% "de acuerdo", 36,4% "sin opinión", 18,2% "en desacuerdo").

En relación con la sensibilización en torno a la intervención de los proyectos en Marruecos y en la UE y la influencia en la capacidad institucional y estructura interna de las instituciones que participan en estos proyectos, la mayoría de las respuestas de los encuestados fueron positivas: 54,6% y 63,7%. No obstante, el 18,2% de los encuestados no tenía conocimiento de ninguna actividad dirigida a la sensibilización y el 9,1% no creyó que la intervención influyera en la capacidad institucional o la estructura interna. Aunque no hubo respuestas de "totalmente en desacuerdo", hubo un porcentaje del 27,3% sin opinión.

Un 45,5%, de los encuestados indicó que los proyectos CBHE abordaron prioridades horizontales y específicas, pero esta pregunta recibió también un 45,5% de respuestas "sin opinión", lo que puede sugerir que los proyectos CBHE no siempre responden necesariamente a prioridades horizontales y específicas o que los miembros de los proyectos no son conscientes de las prioridades de las convocatorias que abordan los proyectos en los que participan. Una tercera opción sería el avance real de los proyectos Erasmus+ CBHE, que en algunos casos aún no han terminado; por lo tanto, los miembros de los consorcios CBHE no pueden dar una respuesta definitiva antes de la finalización de los proyectos.

En cuanto a la cuestión de "si se aborda el enfoque de género" en estos proyectos, un 45,5% de las respuestas fueron positivas, lo que refleja que algunos participantes sí han percibido una contribución igualitaria dentro de los proyectos y entre todos los miembros, pero este resultado debe analizarse más a fondo, teniendo en cuenta además su importancia y cómo afecta a uno de los valores clave de la europeización, ya que un 27,3% de los encuestados no estuvieron de acuerdo con esta declaración y el 27,3% no dio su opinión.

La promoción del progreso tecnológico fue confirmada por un total del 81,8% de los encuestados. Únicamente el 18,2% de los encuestados no dio su opinión.

Un total del 63,6% de los encuestados no se pronunció sobre la cuestión de "si se ha abordado el tema del medio ambiente" en los proyectos CBHE. Esta pregunta también recibió un porcentaje del 27,3% de respuestas negativas en comparación con sólo el 9,1% de respuestas positivas, lo que pone de relieve la gran necesidad de abordar adecuadamente las cuestiones ambientales y de dedicarles mayor importancia en el marco de las nuevas propuestas. En el nuevo programa Erasmus+ 2021-2027, la defensa y promoción del medio ambiente es otro de los pilares básicos prioritarios de las políticas comunitarias, respondiendo también a los retos establecidos en el Pacto Verde Europeo o *Green Deal* presentado por la Unión Europea para luchar contra el cambio climático y conseguir que, en 2050, Europa sea el primer continente climáticamente neutro. La finalidad es que Europa tenga una economía limpia, con cero emisiones, al mismo tiempo que se protege el hábitat natural y se mejora el bienestar de las personas y la sostenibilidad de las empresas.

En cuanto a **la coherencia, en lo que respecta a la pertinencia del marco interno de la intervención y la complementariedad con otras intervenciones**, la mayoría de las preguntas se respondieron de manera positiva, con porcentajes elevados.

En primer lugar, los encuestados indicaron, con un porcentaje muy alto del 90,9%, que existió una correspondencia entre los problemas identificados y los objetivos previstos por los proyectos CBHE. Las respuestas negativas constituyen sólo el 9,1%.

El mismo alto porcentaje de respuestas positivas se identificó en relación con "la definición correcta de la estructura de los objetivos, productos y actividades de los proyectos"; con un 9,1% de los encuestados que no ofreció su opinión.

Un porcentaje similar se repite cuando se trata de la adecuación de las actividades programadas para lograr los objetivos del proyecto. El 90,9% de los encuestados confirmó que las actividades de los proyectos son adecuadas y sólo el 9,1% de los encuestados no dio su opinión.

La complementariedad de los proyectos con otras estrategias o programas aplicados en el país y con otras regiones y otra financiación fue confirmada por el 72,7% de las respuestas positivas y ninguna respuesta negativa. El 27,3% de los encuestados no dio su opinión.

Únicamente un 45,5% de los encuestados señalaron que hubo sinergias entre los diferentes programas de la UE y la ejecución de los proyectos CBHE. El 18,2% no estuvo de acuerdo con esta afirmación y el 36,4% no dio su opinión. Esto pone de manifiesto que sería necesario aumentar las medidas de colaboración entre los diferentes proyectos CBHE en Marruecos para un intercambio estrecho de buenas prácticas, conocimientos especializados, desafíos, etc.

La apropiación relacionada con el liderazgo de los socios trató temas sobre la participación de las instituciones socias en la redacción del proyecto, en su ejecución, gestión, evaluación, seguimiento y difusión. Todas las preguntas recibieron más de la mitad de las respuestas positivas, lo que confirma que ha existido una participación en gran medida igual y uniforme a nivel de los consorcios cuando se trata de establecer y ejecutar proyectos CBHE.

En cuanto a la participación de las instituciones socias en el diseño de los proyectos, el 63,7% de las respuestas confirmaron la participación de todos los miembros, mientras que únicamente un 18,2% no estuvo de acuerdo o no dio su opinión. Esto indica que es necesario subrayar la importancia de una participación equilibrada de todos los miembros de los consorcios Erasmus+ CBHE al elaborar las solicitudes de proyectos, a fin de garantizar el logro de los objetivos y la sostenibilidad de las medidas previstas para todos los socios.

En lo que respecta a la participación de los socios en la ejecución y gestión de los proyectos, el 63,7% de los encuestados confirmó dicha participación (45,5% "suficiente" y 18,2% "mucho"), mientras que un 18,2% consideró que la participación es limitada o un 9,1% inexistente, lo que pone de manifiesto que es necesario continuar adoptando medidas para que todos los socios participen de forma equilibrada en la gestión de los proyectos.

El seguimiento de los proyectos por parte de todos los miembros del consorcio se indicó con un porcentaje elevado del 81,8% y ninguna respuesta negativa. Un 18,2% no dio su opinión. Estas cifras denotan una representación significativa de todas las instituciones socias en el seguimiento de las propuestas.

En cuanto a la evaluación de los proyectos, el 72,7% de los encuestados constató su participación, mientras que el 27,3% dio respuestas negativas. Aunque el porcentaje de

respuestas negativas no es muy alto, el número constituye casi un tercio de las respuestas, lo que puede ser un indicador de una participación limitada de los miembros del consorcio en el proceso de evaluación de los proyectos. Esto pone de relevancia la necesidad de que los coordinadores de los proyectos compartan de forma más exhaustiva y completa los resultados de los proyectos con todo el consorcio y hagan participar activamente a todos los miembros en las medidas de calidad y la evaluación interna.

En cuanto a la difusión de los proyectos, el análisis muestra un resultado positivo. Aunque este porcentaje supera ligeramente la mitad de las respuestas (54,6%), el 27,3% de los encuestados no dio su opinión y el 18,2% de ellos respondió negativamente. Esto sugiere una baja difusión de los proyectos por parte de las instituciones miembros. Esto indica que es necesario que los coordinadores de los proyectos sensibilicen a las instituciones miembros acerca de la importancia de las actividades de difusión y a que promuevan la realización de más actividades que contribuyan a aumentar la visibilidad de los proyectos.

En relación con **la sostenibilidad para la asimilación de las estrategias y procedimientos locales**, la mayoría de las opiniones de los encuestados fueron positivas.

Los encuestados confirmaron, con un porcentaje del 63,7%, que los procedimientos administrativos se adaptan a los contextos locales de las instituciones y del país beneficiario. Al mismo tiempo, el 36,4% de las respuestas se enmarcaron en la opción de "sin opinión".

El 72,7% de los encuestados confirmaron que las estrategias y programas de desarrollo de los países socios fueron tenidas en cuenta en los proyectos CBHE. No hubo respuestas negativas, aunque el 27,3% de los encuestados se abstuvo de ofrecer su opinión.

Los encuestados ofrecieron respuestas abiertas a la pregunta sobre las medidas concretas adoptadas para fortalecer las capacidades institucionales. Se registraron un total de siete respuestas, como se indica a continuación:

- "Digitalización".
- "El proyecto ayuda en gran medida a las instituciones locales a fortalecer su capacidad educativa proporcionándoles los medios financieros, así como los instrumentos de

buena gobernanza y buenas prácticas, lo que sirve para modernizar el sistema y hacerlo relevante para la educación superior internacional".

- "Disponibilidad en línea de los resultados del proyecto".
- "Fuerte implicación de los líderes universitarios".
- "Presentación de instrumentos y organizaciones que pueden ayudar a reforzar esas capacidades".
- "La gestión administrativa y especialmente financiera del proyecto ha constituido para las instituciones locales: eficiencia, buena gobernanza, toma en cuenta de los diversos socios y transparencia, que fueron los conceptos clave de esta gestión".
- "El proyecto refuerza y consolida el uso de las NTIC con el fin de remediar la masificación del personal dentro de las instituciones".

En cuanto a la transparencia en la ejecución del proyecto entre los socios y la disponibilidad de los resultados para el público, hubo siete respuestas positivas de los encuestados, casi todas las cuales confirmaron la transparencia en la comunicación dentro del consorcio y la visibilidad de los resultados del proyecto:

- "La información sobre el proyecto se publica en un sitio web dedicado al proyecto Equam_M".
- "La transparencia es una práctica esencial en la ejecución del proyecto, se ponen a su disposición todos los medios para hacer públicos sus resultados".
- "La difusión de todos los resultados en el sitio web del proyecto".
- "Todos los resultados se publican en el sitio del proyecto, que es accesible al público".
- "Poco".
- "Tras un debate ético, bajo ciertas condiciones, los resultados del proyecto estarán finalmente a disposición del público, en particular el público no institucional y/o para las instituciones privadas."
- "Todas las acciones emprendidas han sido objeto de debate e intercambio entre los diferentes socios. Los resultados de los paquetes de trabajo están disponibles y accesibles para los socios del proyecto".

En cuanto a la participación en las actividades del proyecto de todos los miembros del consorcio de forma igual, sólo el 36,4% de las respuestas fueron positivas, en comparación

con un porcentaje del 45,5% de negativas o del 18,2% de "sin opinión". Estos porcentajes ponen de relevancia un importante problema relativo a la participación equilibrada por parte de todos los miembros de los proyectos e indican que es necesario alentar a los coordinadores de proyectos CBHE a fomentar la participación activa de todos los miembros en la ejecución de las actividades del proyecto o, en caso de falta de resultados con un socio concreto, a notificarlo a la entidad subvencionadora.

Las respuestas cambian de forma positiva en lo que respecta a la participación activa de los socios responsables de los lotes ya que el 81,8% de los encuestados confirmaron el compromiso de los socios como líderes de los lotes y sólo el 9,1% de las respuestas fueron negativas o sin opinión.

La participación de los miembros, incluidos los miembros asociados, en las actividades del proyecto recibió una respuesta positiva, como lo demuestra el porcentaje del 63,7% de los encuestados que consideran que los miembros del proyecto, incluidos los miembros asociados, participan en las actividades del proyecto. Esta pregunta recibió el 9,1% de respuestas negativas y el 27,3% ninguna opinión.

En cuanto al apoyo prestado por los socios europeos, el 90,9% de los encuestados concluyó que el soporte facilitado por las instituciones de la UE miembros de los consorcios fue suficientemente claro y descriptivo. El 9,1% no dio ninguna opinión. Esta pregunta no recibió una respuesta negativa, lo que indica que el apoyo y la implicación de los socios de la Unión Europea es importante y reconocido por los socios marroquíes.

Si hablamos de las formaciones impartidas durante la vida de los proyectos, el 90,8% de los encuestados confirmaron que las formaciones contribuyeron al intercambio de experiencias, a la adquisición de conocimientos y aclarar las cuestiones planteadas por los participantes en relación con el contenido de estas formaciones. En esta pregunta no se registró ninguna respuesta negativa (sólo el 9,1% sin opinión). Se puede concluir por lo tanto que la información proporcionada por los formadores fue pertinente.

El mismo porcentaje de encuestados (90,8%) indicó que las actividades realizadas, las actividades en curso y las que se han de realizar fueron claramente identificadas por todos los miembros del consorcio. Las respuestas negativas constituyeron sólo el 9,1%.

Una cuestión que llama la atención es la planificación propuesta y aprobada de los proyectos, ya que el 63,6% de los encuestados confirmaron que hubo retrasos en la ejecución de los proyectos en comparación con la planificación propuesta y aprobada inicialmente, mientras que el 36,4% no estuvo de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, más de la mitad de las respuestas indican que los proyectos suelen tener dificultades para ejecutar y llevar a cabo las actividades propuestas inicialmente de acuerdo con el cronograma establecido, lo cual no se produce únicamente en este tipo de proyectos Erasmus+ CBHE, véase por ejemplo los proyectos POCTEP, en cuyos manuales de gestión ya se contempla una eventual ampliación de los plazos de ejecución.

El acceso de los socios a los instrumentos de seguimiento de proyectos también arroja resultados positivos. El 63,7% de los encuestados indicaron que tuvieron acceso a instrumentos para seguir las actividades de los proyectos en los que participaron. La pregunta también recibió un 18,2% de "sin opinión" y un 18,2% de opiniones negativas.

Los indicadores alcanzados, así como las sugerencias de mejora y las actividades a realizar, pueden ser consultados por todos los miembros del consorcio en cualquier momento, lo que se indicó en el 72,8% de las respuestas positivas sobre este tema y en un bajo porcentaje del 18,2% de respuestas negativas. El 9,1% no dio su opinión.

En las respuestas abiertas sobre los medios de acceso y para compartir la información de los proyectos, los encuestados indicaron: sitio web, buzón, plataforma de proyectos, creación de un grupo de trabajo, intercambio entre los miembros del consorcio, correo electrónico, subconjunto de archivos que resumen las acciones realizadas y depositados en una unidad compartida y cuentas de Facebook y Twitter.

Tras las respuestas a la encuesta, se ha comprobado que no existe una cultura de utilización de nuevos instrumentos específicos, como Basecamp, Trello, Jira, AdminProject, FP Tools, EMDESK, etc., disponibles en el mercado para la gestión de este tipo de proyectos que podrían facilitar el intercambio de información entre los socios, la distribución de las tareas, el registro y clasificación de los resultados, el seguimiento de las actividades, etc.

Con respecto a la pregunta de "si los consorcios realizan evaluaciones periódicas de los resultados obtenidos en comparación con los resultados previstos inicialmente en la convocatoria", el 63,6% respondió afirmativamente, mientras que el 27,3% de los encuestados no dio su opinión y un 9,1% no estuvo de acuerdo con esta afirmación. El análisis, aunque positivo, no está representado por un porcentaje muy alto de respuesta (aunque este número supera la mitad de las respuestas). Esto pone de relevancia la necesidad de realizar un seguimiento más frecuente y pormenorizado de los resultados de los proyectos, a fin de poder identificar posibles retrasos, dificultades y encontrar soluciones que conduzcan al éxito de los objetivos inicialmente establecidos en línea con las prioridades de las convocatorias.

A continuación, el 54,6% de los encuestados indicaron que hubo documentos y justificantes de estas evaluaciones (actas, memorandos, resúmenes de reuniones) disponibles en cualquier momento para su consulta por todos los miembros del proyecto. El 9,1% de las respuestas fueron negativas. El 36,4% no dio su opinión. Estas cifras, aunque prometedoras, no son suficientemente positivas y señalan que los consorcios tendrían que hacer mayores esfuerzos para asegurar en todo momento la visibilidad y accesibilidad de los documentos producidos en el marco de las actividades del proyecto por cada una de las instituciones socias, garantizando así la transparencia del proyecto y la igualdad de acceso para todos los miembros a la información actualizada del proyecto. En los casos en que los miembros del proyecto tuvieron acceso a los documentos relativos a las evaluaciones de las actividades del proyecto, los encuestados indicaron su ubicación en sitios web y en Google Drive.

De acuerdo con las respuestas facilitadas por los participantes en la encuesta, los miembros del proyecto participan y son consultados, en igual medida, en la redacción de propuestas o en las medidas que deben adoptarse en caso de mejoras, en relación con el curso o la ejecución de determinadas actividades del proyecto. Esta afirmación es confirmada por el 63,7% de los encuestados, mientras que el 9,1% de las respuestas fueron negativas y un 27,3% no dio su opinión.

Los Ministerios de Marruecos son actores importantes en la ejecución de los proyectos estructurales europeos. Por eso se preguntó a los participantes si habían recibido apoyo de los ministerios implicados en los proyectos. El 63,6% de los encuestados confirmó la participación de los ministerios en las actividades de los proyectos CBHE, mientras que el 27,3% de las respuestas fueron negativas. Esto pone de manifiesto que los Ministerios, aunque

sean, en la mayoría de los casos, miembros activos en los proyectos deben aumentar su participación y apoyo a las instituciones socias.

Los proyectos han fortalecido las competencias de los miembros del proyecto en el ámbito de cada uno de ellos. Un hecho confirmado por un porcentaje del 100% de respuestas positivas, que demuestra el logro de uno de los objetivos de la acción Erasmus+ CBHE.

Los proyectos CBHE tienen un componente que implica la compra de equipamiento para apoyar las actividades que se van a realizar y los objetivos que se desean alcanzar. En los casos en que ya se ha comprado e instalado el equipamiento del proyecto, los encuestados evaluaron la calidad del acondicionamiento del equipo con unas respuestas positivas del 63,6% y ninguna negativa. Sin embargo, hubo un 36,4% de opciones "sin opinión", lo que sugiere que en este caso el equipamiento aún no se ha comprado o instalado, dado que hay proyectos CBHE que están todavía en curso, o que se han producido retrasos en los procesos de licitación.

Puede afirmarse que las actividades dirigidas a los estudiantes han tenido en cierta medida en cuenta la igualdad de oportunidades de género. Aunque el porcentaje de respuestas positivas superó la mitad de las respuestas (54,6%), el 9,1% de las respuestas fueron negativas y el 36,4% de los encuestados no dieron su opinión. Este pone de relevancia una cuestión muy importante, que es la necesidad de planificar las actividades teniendo siempre en cuenta la igualdad de oportunidades entre los géneros.

En el caso de las actividades de los proyectos que están dirigidas específicamente a los estudiantes, se consultó a los encuestados sobre el aumento del número de planes de estudio y/o cursos de formación que son resultado de los proyectos y su incorporación en las instituciones. La mayoría de las respuestas, el 72,7%, fueron "sin opinión", con sólo el 9,1% de respuestas positivas y el doble, 18,2%, de respuestas negativas. Estos porcentajes indican que es necesario alentar a las instituciones para que fomenten decididamente la integración de los resultados de los proyectos en los planes de estudio o formaciones organizadas en las instituciones socias para facilitar su accesibilidad, aumentar su impacto y poder dar más visibilidad a dichos resultados.

En cuanto al fortalecimiento de los vínculos entre el sistema de educación superior y los agentes socio-económicos, la mayoría de las respuestas neutras (54,5% "sin opinión") denotan que los proyectos no lograron crear un contacto visible y tangible entre las instituciones de educación superior y los agentes socio-económicos. En esta pregunta se registró únicamente un 27,3% de respuestas positivas, pero también un 18,2% de respuestas negativas.

Las respuestas en relación con las actividades de difusión de los resultados del proyecto se dividieron: el 45,5% de las respuestas positivas confirmaron que se realizaron actividades de difusión, frente a un 45,5% de respuestas "sin opinión" y un 9,1% de respuestas negativas. Estos resultados demuestran que algunos consorcios se centran más en la difusión de los resultados que otros y ponen de relevancia la necesidad de aplicar normas comunes que podrían alentar a los consorcios a organizar actividades de difusión más frecuentes y constantes, dando más visibilidad a los proyectos y aumentando su impacto a distintos niveles.

Los encuestados que respondieron afirmativamente también ofrecieron ejemplos de miembros de la sociedad a los que se dirigieron estas actividades de difusión de los resultados de los proyectos como: estudiantes, estudiantes con necesidades especiales, profesores, investigadores, administradores y equipos de gestión.

A continuación, se consultó a los participantes sobre el número de actividades de difusión de los resultados del proyecto realizadas por los consorcios hasta la fecha. Las respuestas fueron variadas, pero el número fue muy limitado.

Dado que las redes sociales son hoy en día herramientas muy importantes para la difusión y visibilidad de los proyectos, así como para los intercambios entre los miembros de los consorcios y estudiantes y profesores implicados en los proyectos, se consultó a los participantes sobre los espacios dedicados a los intercambios a través de las redes sociales (páginas y grupos específicos en Facebook / Twitter, etc.). La mayoría de las respuestas indicaron Facebook (45,5%) como la red social más utilizada en este sentido, mientras que hubo respuestas que indicaron otras redes (45,5%) más allá de las redes más conocidas. El 9,19% utiliza Twitter, pero no hubo respuestas para LinkedIn o Instagram. En el caso del uso de otras redes, los participantes también indicaron WhatsApp. Cabe señalar que hubo tres encuestados que no utilizaron ningún espacio de intercambio.

En cuanto a la satisfacción con el progreso del proyecto Erasmus+ CBHE, el 90,9% de las respuestas fueron positivas, frente al 9,1% negativo. Esto constituye un nivel muy alto de satisfacción de los miembros de los proyectos con las actividades y resultados de los proyectos CBHE en los que participan.

Las medidas que habría que adoptar para garantizar la sostenibilidad de los resultados del proyecto después de la finalización de su vigencia fueron diversas, como lo indican las respuestas dadas por los participantes:

- los resultados del proyecto deben publicarse y servir a la estrategia nacional, en lo que respecta al establecimiento del sistema de garantía de la calidad de la educación superior en Marruecos.
- Creación de un grupo de trabajo para el seguimiento del proyecto.
- Los resultados del proyecto deben difundirse y darse a conocer en las universidades (profesores y estudiantes).
- Mantener activa y permanente la célula que constituyó el proyecto. Extender el concepto del proyecto a toda la diáspora universitaria. Preservar y mantener el material adquirido durante el proyecto, para que todos los componentes de la universidad se beneficien de este material, si es necesario.
- Animar y motivar a los profesores a utilizar los resultados en beneficio de los estudiantes.
- Realizar seguimiento y evaluación.
- Obtener el compromiso del Ministerio y de la gerencia.
- Insistir en que se completen todas las actividades del proyecto y se comparta el informe del proyecto.
- Implicar los mismos equipos socios, con los mismos objetivos, pero para un campo científico diferente (Química, Biología, Geología). Además, localmente se necesita un poco más de inversión, tanto en materiales como en infraestructura, para que los resultados sean aún más aprovechables. A nivel ministerial, es necesario "institucionalizar" (cuantificar) y hacerse cargo del trabajo digital o incluso virtual.
- Organizarse en un grupo.

Una pregunta que recibió el 100% de respuestas negativas estuvo relacionada con el conocimiento de otros proyectos Erasmus+ CBHE en el mismo ámbito de actividad. Este resultado tan negativo denota la necesidad urgente de que en el caso de que haya proyectos con objetivos similares en una misma zona geográfica se procure llevar a cabo actividades de colaboración conjuntas y se trate de integrar y coordinar las distintas acciones en relación con los resultados previstos, especialmente vinculadas con la difusión y el intercambio de buenas prácticas. La Agencia Nacional Erasmus+ marroquí junto con el Ministerio de Educación Superior de Marruecos podría servir de enlace con los coordinadores de proyectos CBHE en Marruecos, a fin de informarles de los proyectos estructurales aprobados que tienen una temática y objetivos similares para promover la capitalización de los resultados y su impacto transversal.

Los aspectos positivos y las buenas prácticas identificados por los participantes en la ejecución de las actividades de los proyectos Erasmus+ CBHE fueron los siguientes:

- la elaboración de un compendio de buenas prácticas en materia de gestión de la calidad;
- la actualización de las competencias de los profesores y administrativos;
- la formación ofrecida;
- una buena cooperación y transparencia;
- las formaciones y reuniones con profesionales;
- la realización de cursos de formación dedicados al personal académico y administrativo.

Los miembros de los equipos Erasmus+ CBHE encontraron las siguientes dificultades:

- confusión entre los objetivos y resultados del proyecto y los objetivos de la estrategia nacional.
- Algunas formaciones no lograron sus objetivos.
- Realización del programa de los socios.
- En los proyectos CBHE no se reserva ningún presupuesto para la publicación de productos y documentos de difusión.
- Preparación de los entregables.
- Problemas de gestión financiera: retraso en la adquisición de equipos, deducciones durante el pago de los gastos de personal, ausencia de artículos de imprenta.
- Concentración de las actividades al final del proyecto.

- Definir los objetivos y las prioridades específicas del proyecto.
- Compra y entrega del equipamiento.

Se hicieron las siguientes sugerencias por parte de los encuestados:

- establecer sinergias entre los proyectos y la capitalización de los logros.
- Realizar una actualización periódica del resultado de la plataforma de trabajos prácticos virtuales.
- Reducir al mínimo los viajes de los miembros de las universidades socias a los países socios ya que surgen dificultades cuando se viaja al extranjero y privilegiar más bien la celebración de las reuniones en el país donde se encuentra la mayoría de los socios.
- Lograr el compromiso de los socios y especialmente del equipo piloto involucrado.
- Aumentar la difusión.
- Revisar los gastos de viaje.
- Imponer una sección de impresión.
- Insistir en que los socios ofrezcan resultados concretos.
- Aumentar las formaciones.
- Organizar más eventos de difusión.
- Reforzar el acompañamiento de los socios por parte de las instituciones europeas.
- Proporcionar más formación técnica.
- Hacer que las formaciones sean más relevantes y eficientes.
- Diseñar una breve formación para la gestión de proyectos de este tipo.
- Hacer que la fase de sostenibilidad forme parte del proyecto, especialmente a nivel presupuestario.

6.5.Los resultados de las entrevistas individuales y grupales

Además de realizar las encuestas destinadas a los miembros de los equipos universitarios marroquíes participantes en los proyectos estructurales e identificados por sus presidentes, cuyo resultado y análisis pormenorizado se ha incorporado en los apartados anteriores, se realizaron también entrevistas individuales y grupales.

Estas entrevistas resultaron de gran utilidad al permitir conocer el impacto que los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE tuvieron en las personas que participaron en ellos de forma muy activa, como los miembros de las universidades y especialmente el personal del Ministerio de Educación marroquí. A continuación, se presentan los resultados detallados y el análisis de esas entrevistas, así como los temas tratados cronológicamente durante la realización de dichas entrevistas presenciales.

Entrevista nº 1

Se visitó la Presidencia de la Universidad Mohamed 5 de Rabat (UM5), en Al Irfane, para reunirse con el vicepresidente encargado de la investigación, la asociación, la cooperación y la innovación.

La reunión comenzó con la presentación de los objetivos de esta investigación al vicepresidente que representa a una de las entidades marroquíes con un número muy elevado de proyectos financiados por la Unión Europea, de muy diversas temáticas, entre los que destacan: AMEL (AMELioration de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur au Maroc), AT-SGIREs (Advanced Teaching and training on Smart Grid and grid Integration of Renewable Energy Systems), AUDITUM (AUDit et contrôle interne à l'Université Marocaine), EDUBIOMED (Capacity Building For Education and Applied Research in Mediterranean UNESCO's Biosphere Reserves), EQUAM (Enhancing Quality Assurance in Morocco), EXPERES (Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique), INSIDE (Including Students with Impairments in Distance Education), INSITE (Institutionnalisation des Structures d'Innovation de Transfert et d'Exploitation du Savoir), MABIOVA (Création d'un MAster en BIOtechnologies Végétales Appliquées), MEDSOL (Strengthening Capacities of South-Mediterranean Higher Education Institutions in the Field of SoLar Energy), MERIC NET (Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications), MIMIR (Modernisation of Institutional Management of Innovation and Research in South Neighbouring Countries), PACES (Progression of Accessibility CENTres in higher education for Students with disabilities in North Africa), RESUME (RESeaU Méditerranéen pour l' Employabilité), SALEEM (Structuration et Accompagnement de L'Entrepreneuriat Etudiant au Maghreb), SATELIT (Solutions Académiques pour le Territoire Euro-méditerranéen Leader d'Innovations et Transferts

technologiques d'excellence), SCOLAMAR (Innovative training for smart coastal management and sustainable blue growth) o SIGMARail (Serious Games pour la MAintenance des infrastructures ferroviaires),

El vicepresidente inició su presentación con una visión muy completa de la UM5, incluyendo estadísticas y avances de esta universidad en la cooperación internacional, en la cual confirmó que había tenido él mismo una participación muy pro-activa resaltando que las acciones llevadas a cabo hasta el momento en su institución fueron posibles gracias a la existencia de una estructura interna de recursos humanos dedicada a la internacionalización y a la participación en los programas Tempus y Erasmus+. Entre los futuros retos se incluía el consolidar la Universidad Mohammed V de Rabat como una entidad emprendedora-empresarial, aumentando el rendimiento colectivo.

Las nuevas oportunidades de futuros proyectos podrían estar vinculadas a la digitalización de los procesos, nuevos ecosistemas de innovación, la innovación y la valorización, UM5 4.0, al desarrollo de la economía azul, identificando los programas científicos, equipos y colaboraciones que se podrían poner en marcha para la participación de Marruecos en el Decenio de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible 2021 – 2030. También destacó que las instituciones marroquíes estaban inmersas en la introducción de nuevas especialidades universitarias que respondiesen a las necesidades del mercado laboral y mejorasen también las formaciones existentes, proporcionando una formación diversificada que permitiese al estudiante adquirir, los conocimientos académicos y las competencias necesarias para su integración profesional. La reciente fusión de las dos universidades Mohammed V planteaba el reto de consolidar la regionalización científica y cultural, implicando retos organizativos, estructurales y funcionales que las universidades marroquíes estaban ya asumiendo. También otra de las prioridades era centrar la investigación científica en torno a los procesos de innovación. Como novedad y aproximación al espacio europeo, se destacó que las universidades de Marruecos comenzarían a implantar los nuevos grados de duración inferior a cuatro años para reforzar las competencias pedagógicas y profesionales de los estudiantes.

Entrevista nº 2

Se visitó la Presidencia de la Universidad Internacional de Rabat (UIR) para reunirse con el consejero del presidente y tres docentes con una participación muy activa en los proyectos financiados por la UE. La reunión comenzó con una presentación a los miembros de la UIR de los objetivos de esta investigación, así como de la necesidad de organizar entrevistas con los responsables de los proyectos estructurales dentro de sus universidades para evaluar el impacto de estos proyectos.

En el caso de la UIR, se indicó que los proyectos que se comenzarían analizando eran CREMAR, DEVEN3C y RUMI. Se trataron los avances de la UIR en cuanto al sistema de créditos (CREMAR), la empleabilidad (DEVEN3C), un aspecto fundamental para esta institución o la inclusión social (RUMI). El responsable de la cooperación confirmó haber tenido una participación muy activa en los proyectos en vigor, especialmente E-VAL y MarMOOC, formando parte de las actividades formativas y de intercambio de experiencias y *know-how*, las cuales consideró muy relevantes especialmente para incrementar el conocimiento sobre otras entidades socias y conocer los últimos avances en las temáticas de los proyectos. Los miembros de UIR asistentes tenían un gran conocimiento de las acciones llevadas a cabo por la UIR como institución que coopera activamente con la UE.

La reunión estuvo también dirigida hacia la identificación de ámbitos prioritarios para futuros proyectos, así como las necesidades de cooperación internacional. Los docentes confirmaron el deseo de UIR de continuar desarrollando el espíritu de innovación y emprendimiento en los alumnos a través de nuevas propuestas. Esta joven universidad rabatí también pretendía establecerse en otras tres regiones ofreciendo formación inicial, continua y desarrollando nuevos proyectos de investigación y desarrollo, teniendo en cuenta además que la UIR ha sido la institución número uno en África en cuanto a solicitudes de patentes. Otra necesidad importante era la de continuar avanzando más rápidamente en la digitalización de sus procesos y métodos; seguir formando al personal docente en torno al e-learning y nuevos espacios virtuales, desarrollando nuevas herramientas tecnológicas; así como poner en marcha nuevos canales de comunicación, como la primera WebTV universitaria en Marruecos para ofrecer información multimedia, formación académica y permitir a los estudiantes seguir conferencias impartidas por profesorado y personalidades nacionales o internacionales, y retransmitir futuros eventos universitarios, que pudiesen ser seguidos en directo por toda la comunidad de la UIR y facilitasen la interacción de profesores y estudiantes.

Los entrevistados informaron también que esta universidad, que funciona según un modelo de gestión privada, estaba en proceso de finalizar las obras de infraestructuras en su campus y ante el reto de abrir nuevas titulaciones (actualmente ofrecen salud, derecho, gestión empresarial, ingeniería aeroespacial, arquitectura, ciencias políticas, sistemas de información, logística, energías renovables y ciencias actuariales), así como incrementar las oportunidades de movilidad internacional para sus estudiantes. Desde su creación, unos 500 estudiantes, de los cuales 10% de África subsahariana, estudian durante un semestre en las universidades extranjeras con las que UIR tiene convenios. Muchos de sus cursos se ofrecen en forma de doble titulación, en colaboración con otras universidades internacionales, por lo que este es otro de sus objetivos: incrementar las dobles titulaciones, lo cual también se podría llevar a cabo captando fondos europeos.

El aspecto medioambiental es también una prioridad importante para la UIR y un ámbito para la preparación de nuevos proyectos. La entrevista concluyó con la asistencia a la feria de empleo (*job fair*) y de encuentro entre graduados y nuevos estudiantes (continuación del proyecto DEVEN3C), con stands informativos y difusión conjunta de los proyectos Erasmus+ CBHE E-Val para el emprendimiento y Erasmus+ MARRUECOS, para la formación abierta en línea.

Entrevista nº 3

Se visitó el École Nationale de Sciences Appliquées (ENSA) en la Universidad Ibn Tofail de Kenitra. Se mantuvo una reunión con la delegada del rector para las relaciones internacionales de la UIT y su homólogo de la Universidad Abdelmalek Essaâdi. Presentación a los dos responsables de los objetivos de la investigación y la finalidad de organizar entrevistas con los coordinadores de los proyectos estructurales, dentro de sus universidades, para evaluar el impacto de estos proyectos.

En el caso de la UIT, hay un total de 16 proyectos estructurales Tempus y CBHE, un número muy significativo. UAE, con un total de 20 proyectos estructurales, es la primera universidad de Marruecos, siendo UIT la segunda institución de Marruecos con la participación más activa. La persona responsable de relaciones internacionales de la UIT hizo una presentación muy exhaustiva de su experiencia en los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE y su participación muy proactiva durante muchos años. Esta persona tiene un profundo

conocimiento de las acciones llevadas a cabo por la UIT en los diferentes proyectos de la UE, así como la persona responsable de la UAE. Se debatió el estado de la situación sobre los proyectos estructurales en Marruecos, las dificultades por ejemplo vinculadas a la adquisición de equipamiento, y la necesidad de capitalizar la experiencia adquirida después de tantos años por el personal de ambas instituciones en proyectos de temática muy variada y la transferencia de este conocimiento a otras instituciones con menor presencia en proyectos estructurales CBHE. La responsable de relaciones internacionales de la UIT confirmó su compromiso de enviar los datos de los miembros del equipo que participaron directamente en los proyectos estructurales Tempus y CBHE y de animarlos a completar las encuestas preparadas en el marco de esta investigación. Su institución tiene como objetivo prioritario visibilizar especialmente los resultados de los proyectos europeos en los que participan y para ello están trabajando en la mejora de la página web para poder dar a conocer de forma detallada las actividades de los proyectos de la Unión Europea en los que ha participado o está participando el profesorado de la UIT y que esta persona coordina. El responsable de cooperación internacional de la UAE también ha confirmado su compromiso de enviar los datos de los miembros del equipo que, junto con él, han participado directamente en los proyectos estructurales Tempus y CBHE y todo su apoyo para la elaboración del impacto de los proyectos dentro de su universidad, destacando que sería importante que a la hora de establecer las prioridades nacionales para estos proyectos se tuviesen también en cuenta las necesidades y prioridades temáticas que trasladan las propias universidades. Su institución estaba también trabajando activamente en ampliar las acciones de movilidad internacionales KA107 dentro del programa Erasmus+.

Entrevista nº 4

Primera reunión organizada con el personal marroquí del Ministerio de la Enseñanza Superior que participó en los proyectos Tempus y CBHE y que trabaja actualmente en el Ministerio: el responsable de estrategias y sistemas de información.

Este director confirmó que participó en los siguientes proyectos: MADIP, ISLAH, RUMI, pero especialmente en el proyecto RUMI, el cual conoce en profundidad. En cuanto a las actividades concretas en las que estuvo involucrado, indicó su asistencia a las reuniones del consorcio, pero no a las reuniones técnicas; además, envió a otros miembros del personal de su departamento a los eventos formativos.

Su función principal consistió en hacer un seguimiento de las actividades realizadas en el proyecto. Se encargó de informar al consorcio de las actividades ya realizadas en otros proyectos para evitar que se repitieran. También dio a conocer las estadísticas existentes a nivel nacional sobre la inserción de los graduados, así como el marco estructural vigente. En cuanto a los efectos de la participación del Ministerio en los proyectos estructurales, el Director declaró que éstos habían producido cambios notables a nivel de la formación del personal. Sin embargo, la participación del Ministerio en varios proyectos no contribuyó de forma regular a que los demás miembros del proyecto tuvieran más información sobre los demás proyectos en vigor en ese momento; esta cuestión también podía depender de la simultaneidad de los proyectos.

En cuanto a los aspectos positivos, el director mencionó la continuación del proyecto ISLAH dirigido por la UAE, a través de las acciones desarrolladas inicialmente en el proyecto MADIP. Sin embargo, subrayó la falta de continuidad y de capitalización en el caso de algunos resultados de algunos proyectos. Este no es el caso del proyecto RUMI, del que proporcionó un documento descriptivo que incluía una hoja resumen del proyecto, donde se explica el contexto general, los socios, los objetivos previstos, los destinatarios y los resultados obtenidos durante la vigencia del proyecto.

El proyecto MADIP confirmó que contribuyó al debate sobre la integración de los graduados en el mercado laboral. ISLAH, que fue la continuación de MADIP, les permitió trabajar con empresas. El director demostró conocer muy bien los objetivos de cada proyecto y destacó que consideraba que el proyecto RUMI era el más importante en el ámbito de la inclusión.

En el caso del proyecto ISLAH, el objetivo fue la implementación de una plataforma informática, pero ésta no se llegó a consolidar finalmente. Los socios, de acuerdo con lo afirmado por el director, sí que abrieron los Observatorios en las Universidades para facilitar la integración de los graduados en el mundo laboral. Sin embargo, el Observatorio Nacional no se creó porque requería mucha coordinación y los socios tuvieron que decidir de qué institución dependería, lo que en última instancia impedía que se lograra este objetivo.

Durante la vida del proyecto ISLAH, uno de los temas más debatidos, según confirmó el Director, fue la empleabilidad de los graduados. Al principio de estos proyectos, no existía una estructura para seguir la empleabilidad de los graduados, pero los socios crearon una base de datos que incluyó información sobre cada estudiante. Sin embargo, el director puso de relieve que sería importante trabajar en el futuro en mecanismos e instrumentos para seguir la empleabilidad de los graduados. La plataforma del proyecto ISLAH está abierta, pero no en Marruecos, lo que no ayuda a su sostenibilidad ni a su seguimiento. En el proyecto ISLAH, los socios han generado encuestas, han creado la base de datos en cada universidad para poder iniciar el trabajo de seguimiento, pero no se pudo realizar la plataforma nacional, ni el Observatorio Nacional.

En el caso de RUMI, este proyecto, según la afirmación del director, fue un éxito y se cumplieron todos los objetivos previstos. A través de este proyecto se ha creado una asociación muy dinámica. La asociación había solicitado al Ministerio de Educación marroquí un presupuesto adicional para poder continuar las actividades realizadas en el marco del proyecto. El director comentó que había pocos estudios sobre género y que el proyecto RUMI logró aumentar la conciencia sobre el tema.

También comentó que han detectado, gracias al proyecto, que hay más mujeres que hombres a nivel de los estudios de grado, pero la situación cambia a nivel de máster, donde hay más hombres (a causa de las situaciones familiares). El equipamiento también fue proporcionado gracias al proyecto. La Asociación RUMI ha obtenido una subvención del Ministerio de Solidaridad, de la Mujer, Familia y Desarrollo Social de la Mujer, que le permitirá continuar su labor. La Asociación también ha enviado una solicitud de un proyecto para obtener una subvención por un período de 4 años. El Ministerio está discutiendo actualmente el presupuesto para este proyecto y está en proceso de firmar un contrato de subvención.

La dificultad de este tipo de proyectos estructurales de la UE es que tienen que ser coordinados por las estructuras que forman parte de las universidades, y no sólo por individuos, a fin de garantizar una verdadera sostenibilidad.

En relación con las medidas adoptadas por el Ministerio, según la nueva Ley 1751, todas las actividades de las universidades deben incluir una estrategia de sostenibilidad,

continuación y seguimiento. Con este fin, el Ministerio ha desarrollado un marco contractual con las universidades. Es necesario por lo tanto incluir en este marco general un marco de proyectos negociados con el Ministerio con un presupuesto, negociado a su vez, por un período concreto, para facilitar la sostenibilidad de las acciones.

Las universidades necesitan normalmente presentar el estado de la cuestión y es el Ministerio el que lo facilita en la fase de redacción del proyecto. El estado de la cuestión debe incluir, por lo general, temas específicos. Durante la vida del proyecto, deben organizarse reuniones a nivel del Ministerio para demostrar que el Ministerio lo considera importante y participa en él.

Un aspecto muy importante es el *benchmarking*, así como las entancias de intercambio en el extranjero para llevar a cabo formaciones con el personal extranjero y debatir sobre diferentes modelos. En cuanto a la duración, se considera que las actividades a corto plazo son las más productivas. Sin embargo, según el director, en algunos casos, los socios de la UE no realizan un enfoque adecuado de algunas formaciones: en lugar de ofrecer conocimientos especializados, han recibido presentaciones generales de las universidades y sus objetivos. La idea para el futuro es que las universidades europeas se involucren realmente para preparar adecuadamente las actividades de formación y sus contenidos, de acuerdo con el contenido específico del proyecto.

El Ministerio también ha hecho progresos en el campo del emprendimiento y este tema se recoge en la nueva ley. Pero la realidad es que las empresas no pueden incorporar a todos los graduados. Actualmente, hay 110.000 graduados de universidades públicas y el año que viene se estima que habrá 130.000 graduados.

Un gran problema destacado por el Director es que, aunque el Ministerio participa muy activamente en los proyectos, no recibe el mismo trato que las universidades, cuando se trata de reembolsar los gastos de las actividades. Las dietas pagadas por los coordinadores de los proyectos presentan retrasos. Los gastos de personal no llegan al Ministerio, ya que no tiene su propia cuenta bancaria. Se constata la necesidad de que el Ministerio ingrese a su personal, que participa en las reuniones de estos proyectos, el presupuesto para los gastos de viaje y de estancia, esperando luego el reembolso directamente por los coordinadores de los proyectos.

Se ha puesto de manifiesto que el responsable de las estrategias y de los sistemas de información conoce bien los proyectos en los cuales participó. La entrevista fue muy colaborativa y productiva.

Entrevista nº 5

Reunión organizada con el personal del Ministerio que participó en los proyectos Tempus y CBHE: la responsable del Departamento de Formación de Ingenieros de Gestión y Técnicos Superiores.

Esta responsable indicó que formó parte de los siguientes proyectos: CREMAR (en las últimas reuniones del proyecto), EXPERES (reunión en Fez, reunión de calidad, reunión del consorcio en Marrakech), MIMI (última reunión), ΣRAIL (reunión de actividad y reunión de clausura) y RESUMEN (dos reuniones).

Esta responsable subrayó que la participación del Ministerio en los proyectos estructurales es fundamental para compartir experiencias, especialmente en el ámbito del conocimiento y el aprendizaje. En cuanto a las actividades concretas en las que participó, indicó que preparó varias presentaciones sobre el sistema marroquí para los socios de los consorcios.

En relación con los aspectos positivos, hizo hincapié en lo siguiente: en cuanto al proyecto EXPERES considera que el desarrollo del sistema digital en Marruecos ha sido una muy buena iniciativa. En el caso del proyecto CREMAR, esta responsable participó en la elección de las titulaciones piloto y también contribuyó directamente a la producción de los entregables para la unidad creada. En el caso del proyecto RESUME, conoció las buenas prácticas en materia de empleabilidad en Túnez y en el proyecto MIMI, el Ministerio contribuyó con una ponencia sobre el tema de la internacionalización. Confirmó que el Ministerio siempre participa en las reuniones a las que es invitado. En el caso del proyecto RAIL, participaron en la reunión de presentación de los resultados.

Se puso de manifiesto la necesidad de que el Ministerio compartiese la información y las hojas de resultados de otros proyectos durante las reuniones de los proyectos en los que participaba, y que también se pudiesen descargar de su sitio web las presentaciones realizadas durante las reuniones de los proyectos por parte de su personal.

En cuanto al seguimiento de los proyectos, esta responsable mencionó que no conocía la razón por la que el seguimiento de los proyectos no se realizó de principio a fin por las mismas personas. Se indica la oportunidad de que el Ministerio pueda llevar a cabo el seguimiento a través de un libro o una revista del proyecto.

En cuanto al impacto de la participación del Ministerio en los proyectos EXPERES y CREMAR en el sistema de educación superior marroquí, esta responsable indicó que el principal resultado fue la sensibilización y el conocimiento. A nivel del departamento, se familiarizaron con el concepto de créditos y el sistema digital y EXPERES facilitó la creación de los Trabajos Prácticos en línea. En el plano jurídico, se está revisando el libro de normas pedagógicas para incluir créditos y avanzar en el sistema digital, lo que contribuye a apoyar la sostenibilidad del proyecto.

A nivel personal, la participación en esos proyectos le permitió conocer mejor el sistema europeo y las acciones de formación en las que participó reforzaron de forma importante sus capacidades.

En cuanto a la participación del Ministerio en varios proyectos, y si el personal del Ministerio contribuyó a que los miembros de un proyecto tuvieran más información sobre los demás proyectos, esta responsable indicó, por ejemplo, que en la reunión del proyecto EXPERES se compartieron las experiencias del proyecto MarMOOC. Durante los días informativos de Erasmus+, el Ministerio también contribuyó a la difusión de los proyectos en los que estaba participando.

En cuanto al impacto de los proyectos en sus destinatarios, esta funcionaria informó de que, en el caso del proyecto EXPERES, los trabajos prácticos en línea representaron una excelente oportunidad para los estudiantes, y en el caso del proyecto CREMAR, el sistema de créditos abrió una nueva perspectiva para el plan de estudios de los estudiantes. Los aspectos más positivos que señaló fueron a nivel institucional, donde observó que el sistema digital se estaba extendiendo cada vez más, así como el sistema de créditos.

Entre las dificultades encontradas, esta responsable informó de que en Erasmus+ el reembolso de sus viajes a las reuniones de los proyectos se había demorado, a veces más de 6 meses, y este aspecto no animaba al personal del Ministerio a participar en estos proyectos.

Se constata la necesidad de que el personal del Ministerio pueda seguir los proyectos de principio a fin y no limitarse a asistir a reuniones puntuales sin disponer de información actualizada sobre los proyectos en curso. Además, sería importante que el Ministerio designara a una o dos personas para que participasen en cada proyecto, para un mejor seguimiento. Además, a veces, el Ministerio no está en posesión de los entregables del proyecto y, por lo tanto, esta funcionaria recomienda que el coordinador se los envíe. También se consideró positiva la creación de la oficina Erasmus+. Actualmente, la colaboración es más visible, ya que anteriormente el Ministerio tenía dificultades para obtener información sobre los proyectos.

Lo anteriormente mencionado pone de relevancia la necesidad de poner en marcha una unidad de coordinación del Ministerio para estrechar la cooperación con la Agencia Nacional Erasmus+, así como diseñar un programa específico para la formación del personal del Ministerio, en colaboración con la Agencia Nacional Erasmus+.

Se constató que la responsable del Departamento de Formación de Ingenieros de Gestión y Técnicos Superiores participó activamente en los proyectos estructurales. La entrevista fue muy colaborativa.

Entrevista nº 6

Reunión organizada con el personal del Ministerio que participó en los proyectos Tempus y CBHE: la responsable de la División de Sistemas de Información.

Esta responsable indicó la participación de su División en los siguientes proyectos: MISSION y MarMOOC, coordinando las misiones del equipo de su unidad, un total de 4 personas.

La impresión general sobre la participación del Ministerio en estos proyectos es que los resultados no siempre se utilizan realmente.

Esta responsable mencionó que participó en la reunión final de estos proyectos, a través de la presentación de la estrategia del Ministerio a nivel de la educación superior. Indicó como problema detectado que no existía comunicación del conocimiento. Esta responsable señaló que para cada misión hay un informe de la misión (2 disponibles).

En cuanto al proyecto MISSION, tuvo un objetivo muy claro y realmente estructural en los sistemas de información, dentro de la estructura de las universidades. Un primer resultado muy importante fue la sensibilización de los presidentes de las universidades, para tener una estructura: en este caso, la necesidad de un sistema de información a nivel universitario. En este sentido, se llegó a firmar un documento con los responsables de las estructuras.

Esta responsable comentó que todas las universidades de Marruecos participaron en el proyecto y se beneficiaron de él, con personal informático certificado en el lenguaje Python. Estos tuvieron la oportunidad de verificar el funcionamiento de algunos sistemas de universidades europeas. Pero no hay resultados tangibles, sólo la Universidad Hassan 1er, como coordinadora, presentó resultados visibles. Por lo tanto, es necesario que se siga desarrollando esta parte en los proyectos de sistemas de información. No obstante, es difícil ejecutar proyectos sobre sistemas de información bien estructurados y claros y buscar aplicaciones eficientes. Esta responsable considera que se trata de un proyecto muy ambicioso y que tiene que tener un seguimiento para asegurar su sostenibilidad.

De acuerdo con esta responsable, para poder llevar a cabo un proyecto de aplicaciones, se necesitan socios europeos y marroquíes que compartan la misma visión para desarrollarlo. No obstante, la principal dificultad es que actualmente se encuentran en diferentes niveles de conocimiento y equipamiento. Por ello insistió en la necesidad de que la financiación de los proyectos de la UE se centrara más en las medidas de desarrollo y no sólo en los viajes y la formación. Además, las aplicaciones tendrían que ajustarse a las necesidades. Esta responsable también indicó que no todas las formaciones fueron útiles y que se debía buscar la manera de reconocer a los que participaban en estas misiones.

Lo anteriormente mencionado pone de relevancia, en cuanto a la función del Ministerio en los proyectos estructurales, la necesidad de mejorar el seguimiento de los

proyectos, solicitando el responsable de cada sección un informe sobre el trabajo realizado por el/ella o su personal en el marco de cada proyecto, así como designando a una persona para el seguimiento de las misiones.

Esta responsable del Ministerio confirmó la necesidad de mejorar la coordinación dentro del Ministerio, para lo cual es preciso contar con una estructura encargada de coordinar la participación en cada proyecto estructural europeo y designar a los responsables de cada uno de los proyectos. Surge igualmente la necesidad de normalizar los procedimientos para poder informatizar el sistema. El primer paso para avanzar sería la creación de un manual de procedimientos, para proceder más tarde con el desarrollo informático.

Esta responsable abordó la forma de mejorar la ejecución de los proyectos y su impacto. Se podría avanzar en los textos legales para permitir las firmas electrónicas; este tema debería desarrollarse en la administración marroquí. Habría que incluir en el programa informático un informe de gestión de la misión en línea, que sería utilizado por el Ministerio para la gestión de los proyectos en los que participa. Para ello, sería preciso crear un módulo para incorporar esta información. Se propone abrir en línea un proyecto denominado "Misiones proyectos UE", a través de la herramienta desarrollada, que podría utilizarse para coordinar proyectos de cooperación y ponerlos en un sistema único, a través de una herramienta informática, que debería ser utilizada por el personal del Ministerio que participa en proyectos UE.

Por el momento no hay ninguna base de datos. Sería importante tener una persona responsable de la coordinación de los proyectos europeos dentro del Ministerio.

Se constató que esta responsable conoce las necesidades de los sistemas de información del Ministerio para registrar o realizar el seguimiento de la participación de los miembros del Ministerio en los proyectos UE.

Entrevista nº 7

Reunión organizada con el personal del Ministerio que participó en los proyectos Tempus y CBHE: la responsable de la División de Educación Superior Privada.

Esta responsable confirmó su participación en 3 proyectos: AQUIMED, EQUAM-M, RECET. En el caso del proyecto AQUIMED, el Ministerio participó en un par de reuniones. No hubo ninguna persona designada específicamente por el Ministerio para este proyecto. Por el contrario, esta responsable confirmó que el Ministerio fue muy activo en los proyectos EQUAM y RECET, con un papel de coordinación. RECET no está en la lista de proyectos estructurales, sino que es un proyecto conjunto. Esto denota que en el Ministerio no existe una diferencia clara entre la participación de su personal en proyectos estructurales o conjuntos.

En cuanto a las dificultades, esta responsable indicó que el principal problema consistió en recibir el pago de la asistencia a las reuniones. Esto significa que el personal no desea participar al tener que pagar por adelantado la cantidad necesaria para el viaje y las dietas. En relación con los aspectos más positivos, mencionó que se desarrolló un marco para la garantía de la calidad interna en las universidades; el entregable está disponible en el sitio web.

En lo relativo al proyecto EQUAM-M, el Ministerio y ella misma participaron en cinco misiones de formación y en la elaboración del contenido de los productos finales (Madrid, marzo de 2018; Roma, octubre de 2018; Madrid, enero de 2019; Bruselas, marzo de 2019; y Montpellier, octubre de 2019), así como en las actividades llevadas a cabo en Marruecos.

Informó que siguió el proyecto desde su inicio hasta su conclusión y que el proyecto EQUAM-M, así como el proyecto RECET, fueron muy positivos y de muy buena calidad.

Esta responsable también mencionó el proyecto SATELIT, porque participó en su reunión inaugural, pero informó a su regreso al Ministerio de que el contenido del proyecto SATELIT no estaba entre sus atribuciones diarias para poder continuar con sus actividades. Salvo en los proyectos transversales, en el resto de los proyectos destacó la necesidad de buscar a la persona más adecuada por sus conocimientos y competencias sobre el proyecto.

En cuando al proyecto RECET (proyecto conjunto), esta responsable participó muy activamente en todas las actividades vinculadas con la garantía de la calidad, dado que todas las universidades marroquíes también estuvieron involucradas en el proyecto.

En cuanto a la participación del Ministerio en las actividades de estos proyectos, esta funcionaria comentó que el nivel de participación variaba de unos proyectos a otros, desde una simple presentación a una participación activa en todas las actividades del proyecto. También dependía del perfil de la persona, que debía tener la capacidad de hablar en nombre del Ministerio. También consideraba necesario que existiese una retroalimentación por parte del Ministerio, a través de la persona directamente responsable.

Un problema destacado por esta responsable es que no se compartían las experiencias con los colegas de otros proyectos del Ministerio. Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con una unidad central encargada de capitalizar los resultados. Este problema también existía dentro de las universidades debido al cambio de personas y recursos. Por ejemplo, como puso de manifiesto esta responsable, el proyecto EQUAM-M debería haber sido la continuación del proyecto RECET, pero se nombraron otras personas y todos los conocimientos iniciales en relación con proyectos anteriores se perdieron y no se capitalizaron, debido a los cambios de presidentes y personal. De ahí la necesidad de institucionalizar ciertas estructuras y mantener los conocimientos técnicos adquiridos de antemano.

Además, confirmó que algunos proyectos tenían demasiados entregables; por lo tanto, consideraba necesario que los proyectos se centrasen en uno o dos entregables que estuviesen bien vinculados en la redacción del proyecto, con una fase de diagnóstico muy detallada y un objetivo útil y no demasiado ambicioso. El primer punto de partida, especialmente en los proyectos estructurales, debería ser una labor inicial de trabajo entre la institución coordinadora y el Ministerio, como primera fase, para identificar las prioridades nacionales. También consideraba importante ver el progreso de los proyectos sobre la base de proyectos anteriores, como podría ser el caso de Aquimed-Recet-Equam. Se constata por lo tanto la necesidad de proporcionar unas bases sólidas para el desarrollo de las actividades y de los objetivos de los proyectos, para nuevas convocatorias de solicitudes.

Esta responsable destacó que se aprobó un nuevo marco de calidad sobre los resultados de los proyectos AQUIMED y RECET de la ANEAQ (Agencia Nacional de Evaluación y de Garantía de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación Científica, en francés *Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*), que contiene la evaluación institucional y que está publicado

mediante un texto jurídico. Este marco de referencia, desde su punto de vista, es un buen ejemplo de sostenibilidad. Esta responsable fue una de las personas del grupo de expertos que elaboró el documento. Durante la entrevista, explico que el proyecto Tempus Forever había desencadenado los proyectos de calidad en las universidades marroquíes, que había sido una iniciativa del Ministerio, que creó el nodo de garantía de calidad y que cada persona de contacto en cada institución marroquí había recibido una formación específica sobre calidad gracias a estos proyectos, lo cual, desde su punto de vista, fue muy positivo. Estas personas que ya fueron formadas tendrían que, según su opinión, contribuir a formar a otras personas en el ámbito de la calidad.

Uno de los principales problemas que señaló fue el tema del pago de los gastos de personal, dado que después de las cinco misiones realizadas, los gastos de personal continuaban sin ser abonados.

Esta responsable tiene muchos conocimientos sobre la garantía de calidad, porque su primera experiencia fue muy positiva. Está trabajando en la evaluación de las titulaciones y ha confirmado que su participación en estos proyectos ha sido muy útil para su trabajo. Comentó que las universidades carecían de evaluaciones in situ, pero que gracias a estos proyectos habían empezado a realizarlas, para comprobar si lo que estaba escrito en el pliego de condiciones se correspondía con la realidad. Gracias a la formación recibida en los proyectos, intentó mejorar las visitas in situ, porque consideraba que lo más importante eran las reuniones con los representantes de las instituciones de cada colectivo: gerentes, administrativos, estudiantes. Un ejemplo de sostenibilidad fue, desde su punto de vista, la evaluación de la oferta de formación, no sólo por sectores.

Lo anteriormente mencionado pone de manifiesto la necesidad de que, cuando se presente un mandato para la firma de un nuevo proyecto UE por parte del Ministerio, la Universidad también debería enviar un resumen del proyecto al Ministerio, pudiendo el ministerio preparar una nota ministerial informando a las universidades de este requisito de cumplimentar dicha información. La hoja de resumen para adjuntar al mandato tendría que incluir la información relativa a la elección del personal y a la estructura de la institución involucrada. Igualmente se ha evidenciado la necesidad de solicitar los resultados del proyecto, las estructuras establecidas y las personas formadas (sus perfiles), así como disponer de una ficha de cierre final de proyecto, para comparar los objetivos previstos y los resultados

obtenidos, cumplimentada por el coordinador. Esta ficha de cierre final de proyecto se utilizaría para dar más visibilidad a la participación de los miembros del Ministerio en los proyectos (en el anexo se incluyen las dos fichas: la de solicitar el mandato del Ministerio y la de cierre final de los proyectos). Esta responsable confirma que ya existen plantillas para las hojas de misión, pero que no se realiza un seguimiento central.

El Ministerio carece de una estructura específica para coordinar la participación y el seguimiento internos en la gestión de los proyectos UE. Tampoco existe un registro informatizado de las actividades o de los informes de su participación en proyectos UE.

Se constató que el trabajo desarrollado por la responsable de la División de Educación Superior Privada en los proyectos en los que ha participado tuvo un impacto directo en el aumento de las actividades de calidad del sistema de educación superior.

Entrevista nº 8

Reunión organizada con el personal del Ministerio que participó en los proyectos Tempus y CBHE: el responsable de la División de Información y Orientación.

Este responsable informó de que había participado en los siguientes proyectos: MIMI (sólo una actividad), DEVEN3C (estuvo al frente de la coordinación a mitad de proyecto), RESUME (hizo el seguimiento desde el principio hasta el final del proyecto), SALEEM (estaba trabajando en ese proyecto en ese momento) y SEMSEM.

En cuanto a su impresión general sobre la participación del Ministerio en los proyectos estructurales UE, este responsable mencionó dos enfoques: el primero, para los proyectos que involucraron al Ministerio desde su creación, en este caso, mencionó específicamente el proyecto SALEEM, porque estuvo muy implicado en la reunión que tuvo lugar París para su creación, en la elaboración de la Matriz del Marco Lógico, del presupuesto y de cada entregable. Es el único proyecto de los 4 en los que participó en el que se adoptó este enfoque por parte del Ministerio. La AUF trabajó conjuntamente con el Ministerio, realizó varias visitas a Marruecos y colaboraron juntos en el diseño e implementación del proyecto.

En el caso de los demás proyectos, los consorcios no solicitaron la participación del Ministerio en su desarrollo, lo que habría sido necesario desde su punto de vista. Sólo pidieron firmar el mandato. Por lo tanto, el proyecto SALEEM es el proyecto en el que se siente cómodo porque los objetivos, vistos como desarrollo de capacidades, fueron compartidos con el Ministerio.

En cuanto al proyecto RESUME, este responsable considera que fue un proyecto sobredimensionado. El proyecto estuvo coordinado por UNIMED (su primer proyecto de coordinación) e incluyó demasiadas tareas e intervenciones, con un resultado, de acuerdo con su punto de vista, que no fue el esperado y en el que no todos los socios participaron activamente. Se ha constatado que este responsable está muy familiarizado con los proyectos en los que ha participado.

Se incidió en la importancia de que el Ministerio participase en la elaboración del contenido de los proyectos junto con el resto de socios europeos y marroquíes, para asegurar su éxito y comprobar si las actividades eran factibles. Este responsable afirmó que la implicación del Ministerio también contribuía a la sostenibilidad de los resultados y a la difusión de los proyectos. En este sentido, y de acuerdo con este responsable, el proyecto SALEEM podía considerarse como un ejemplo de buenas prácticas, desde el punto de vista de la puesta en marcha, dado que también llevó a la aprobación de la nota circular del Ministerio sobre el estatuto del estudiante-emprendedor. Esto denota un resultado tangible en el que los procesos de algunos proyectos estructurales contribuyen de forma importante a afianzar la teoría de la europeización en el ámbito de la educación gracias a la financiación de los proyectos estructurales europeos, la transferencia de conocimiento a través de las formaciones y al trabajo conjunto y el intercambio de experiencias entre los socios europeos y marroquíes.

Este responsable señaló en relación con los otros 3 proyectos en los que participó que tuvo, sin embargo, más dificultades para lograr resultados. Continuando con su impresión general sobre la participación del Ministerio en los proyectos estructurales UE y el segundo enfoque, indicó que el personal del Ministerio había perdido en parte su motivación para involucrarse en este tipo de proyectos debido a que ya no podían percibir los costes de personal de forma directa a través de las entidades coordinadoras. Este responsable también mencionó el coste de los envíos por correo, para justificar, ante el coordinador de sus proyectos, los

documentos de los desplazamientos a las reuniones, los cuales no podían ser reembolsados. Desde el punto de vista del impacto, puso de manifiesto que la participación de las personas es esencial en este tipo de proyectos estructurales.

Un aspecto positivo de la participación en estos proyectos fue la experiencia que adquirió y los intercambios con los socios de la UE y otros países como Túnez y el Líbano. A través de estos proyectos, tuvo la oportunidad de debatir y reflexionar sobre la temática de los proyectos con homólogos de la UE y también con el personal de países vecinos, lo que no podría suceder en otras circunstancias.

Un aspecto menos positivo es el hecho de que durante los intercambios y reuniones de los proyectos se dedicase mucho tiempo a debatir temas de administración y gestión, en lugar de poder reservar todo ese tiempo para las actividades del proyecto, como, por ejemplo, avanzar en el desarrollo del emprendimiento universitario vinculado al mundo de la empresa. La empleabilidad debería abordarse desde diferentes perspectivas, porque los puntos de vista son importantes. Aunque es esencial, desde su punto de vista, el enfoque nacional, también lo es especialmente el regional o el internacional.

En cuanto al impacto, este responsable considera que si hay participación por parte del Ministerio también habrá sostenibilidad. Los proyectos pueden ser buenos, pero existe el riesgo de que no avancen; pero si los proyectos van acompañados del apoyo y la participación del Ministerio, su sostenibilidad está garantizada, lo cual confirma desde su experiencia. Este responsable indicó que era importante revisar la organización interna del Ministerio y designar al responsable de un proyecto de principio a fin. Esto pone de manifiesto la necesidad de crear un grupo formado por dos o tres personas para cada ámbito en el Ministerio, evitando que se envíe a las reuniones de consorcio de los proyectos estructurales a personas del Ministerio que no conocen los objetivos de las propuestas aprobadas.

Este responsable considera que hay suficiente presupuesto para los viajes y no para el desarrollo de los proyectos y que es necesario reflexionar sobre los costes de los viajes, el personal y el equipamiento. También insistió en la importancia de estructurar y consolidar los instrumentos y sistemas ya existentes, siguiendo el ejemplo de los objetivos del proyecto SALEEM.

Se constató que el trabajo desarrollado por el responsable de la División de Información y Orientación se centró en la temática del empleo y que toda su experiencia, así como la de la responsable de la División de Educación Superior Privada en el ámbito de la calidad, podrían compartirse como formación para el resto del personal del Ministerio.

A modo de conclusión se puede afirmar que las entrevistas mantenidas con los responsables del Ministerio participantes en los proyectos estructurales, en los que predomina una presencia significativa de mujeres, han puesto de manifiesto los logros, pero también los retos y necesidades observadas en relación con este tipo de proyectos europeos, frente a la menor concreción facilitada durante las entrevistas mantenidas con los responsables del gobierno universitario. Entre los aspectos positivos, las personas entrevistadas coincidieron en afirmar que la participación en esos proyectos les permitió aproximarse al sistema europeo a través de las acciones formativas, reforzando sus capacidades y conocimientos, pero también incrementando la cooperación y el intercambio de experiencias, así como el trabajo conjunto con otros países de su región. Entre las dificultades, destacaron los problemas vinculados a la adquisición de equipamiento, el retraso en el reembolso de los gastos de participación en las actividades, la necesidad de capitalizar la experiencia adquirida por el personal participante y la transferencia de ese conocimiento a otras instituciones o dentro de sus propias organizaciones, la continuidad de los resultados de algunos proyectos y su uso real o el reto de que estos proyectos sean coordinados, no solamente por personas, sino también por las estructuras que forman parte de las universidades. Un elemento fundamental destacado fue el de visibilizar especialmente los resultados obtenidos y para futuras acciones tener también en cuenta las necesidades y prioridades temáticas que trasladan las universidades. Se incidió en la importancia de diseñar propuestas con socios europeos y marroquíes que compartan el mismo interés, centrándose en las medidas de desarrollo. Por otra parte, el seguimiento de los proyectos se concluyó que se tendría que realizar de forma continuada, de principio a fin, por las mismas personas de contacto en cada proyecto, normalizando los procedimientos para su informatización y reduciendo del número de entregables para evitar proyectos sobredimensionados.

7. El desarrollo en el uso de las tecnologías en línea y las nuevas tendencias de e-learning a través de los proyectos marroquíes financiados por la Unión Europea, el impacto del COVID-19

Durante el proceso de conclusión de elaboración de esta tesis, surgió la pandemia del COVID-19, que supuso un antes y un después en el uso del *e-learning* en los sistemas de educación superior. Es por ello que se consideró oportuno, aunque no estaba inicialmente previsto, dedicarle un apartado específico final en esta tesis al análisis del avance en el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en línea en el sistema de educación superior de Marruecos a través de todos los proyectos de educación superior Tempus y Erasmus+ financiados por la Unión Europea con participación de entidades marroquíes.

Desde el año 2000, Marruecos ha llevado a cabo una reforma global de su sistema de educación superior, que se ha visto intensificada en los últimos años en el ámbito tecnológico, principalmente debido a la pandemia del COVID-19, para mejorar la calidad de la enseñanza a través de la diversificación de la oferta formativa y su profesionalización; la introducción de nuevos enfoques pedagógicos y la innovación en el diseño de tecnología actualizada para fomentar el *e-learning*. En el marco de este contexto, varios proyectos europeos Erasmus+ y Tempus han sido financiados por la Unión Europea para apoyar las nuevas experiencias en el uso e introducción de la tecnología y el *e-learning* en el sistema educativo marroquí. Por lo tanto, es necesario analizar cómo estos proyectos han contribuido al desarrollo del e-learning, apoyando la implementación de la estrategia digital nacional marroquí, para poder comprender mejor y apropiarse del uso de tecnologías específicas para la educación y la enseñanza en el país. mejor y apropiarse del uso de tecnologías específicas para la educación y la enseñanza en el país. Esta investigación profundiza en los principales resultados de los proyectos TIC financiados por la Unión Europea como un medio importante para los avances en la educación y el desarrollo del aprendizaje electrónico, centrándose en el caso de Marruecos, planteando propuestas de mejora acordes a los resultados obtenidos. El contexto actual de la pandemia COVID-19 refuerza esta elección y este apartado específico de la tesis. Para ello se pretende ofrecer un análisis resumido sobre los proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE en los que han participado las instituciones de educación superior marroquíes en los últimos 15 años en el ámbito de las nuevas tecnologías, identificando los proyectos vinculados a las TIC, destacando sus principales objetivos, obstáculos de implementación y logros, así como revisando si han contribuido efectivamente al desarrollo

del *e-learning* en Marruecos, aportando una serie de recomendaciones para el diseño y la implementación de futuros proyectos de desarrollo similares.

Las iniciativas Erasmus+ de Desarrollo de Capacidades en la Educación Superior (CBHE), y su versión anterior, los proyectos Tempus, promueven, como ya se ha explicado en esta tesis, el desarrollo de la cooperación con los países asociados en los ámbitos de la educación superior y la juventud, con el objetivo de apoyar a las organizaciones y sistemas en su proceso de modernización e internacionalización bajo una estrategia de desarrollo plena y global. Algunos tipos de proyectos de desarrollo de capacidades también incluyen actividades de movilidad en la medida en que contribuyen a los objetivos del proyecto (Guía del Programa Erasmus+ 2020, versión 3). Teniendo en cuenta el contexto de la pandemia de COVID-19, que creó la necesidad de implementar y utilizar las TIC en todo el mundo, los proyectos europeos que se centran en cuestiones relacionadas con la tecnología de la información son de suma importancia. La pandemia reforzó la idea de que la tecnología era una solución que permitía la continuidad de las actividades pedagógicas a pesar del cierre: teletrabajo, aprendizaje a distancia, simulación en línea, servicios telemáticos para los estudiantes, etc.

Tal y como descubrieron varias conclusiones, tanto los profesores como los alumnos se enfrentaron durante la pandemia a nuevos problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje a través de herramientas remotas, lo que reveló que, aunque el aprendizaje en línea ofrecía más flexibilidad, los profesores y los alumnos seguían careciendo de infraestructuras, formación y conocimientos en recursos en línea (Jebbour,2022). Por ello, los proyectos europeos analizados en esta sección tratan de crear capacidades y fomentar la modernización de las universidades en el ámbito de las TIC.

De acuerdo con la Presentación del Consejo Superior de Educación, Formación e Investigación Científica marroquí, en su sesión número 16 del 14-15 de mayo de 2019 y con el Informe elaborado por la Comisión Permanente de Investigación Científica y Técnica e Innovación, en estrecha colaboración con el Organismo Nacional de Evaluación de Marruecos, una de las principales direcciones en cuanto a las tendencias de la educación superior marroquí es "un entorno universitario emancipador para los estudiantes y el personal académico" (*Commission Permanente de la Recherche Scientifique et Technique et de l'Innovation*, Marruecos, 2019). Dentro de esta dirección, se incluyeron 10 líneas de actuación, 4 de las cuales se refieren al campo de las tecnologías y el *e-learning*: 1) establecer

una estrategia digital para superar cualquier disfunción; 2) establecer las universidades como líderes en el proyecto nacional de gobierno electrónico; 3) desarrollar el trabajo digital para una mejor ingeniería y un mejor enfoque pedagógico; 4) desarrollar nuevas dimensiones para el entorno digital. De hecho, esta dirección hacia la introducción de las herramientas TIC en la educación y el desarrollo de la educación digital en Marruecos comenzó a principios de la década de 2000, cuando se introdujo una reforma en la Carta Nacional de Educación y Formación en 1998. Esta reforma expresaba específicamente la intención de hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los entornos de enseñanza y aprendizaje en Marruecos (Hassim,2002).

En este contexto, Marruecos ha apoyado la implementación de proyectos educativos europeos que buscan mejorar su transformación digital, especialmente en el ámbito de la educación superior. Así, desde 2008 hasta la actualidad, se han dedicado 19 proyectos al uso de las tecnologías y el *e-learning*, cada uno de los cuales aborda este campo con un enfoque diferente en varios aspectos del entorno educativo. De este modo, se han llevado a cabo diversos proyectos europeos que tenían como objetivo incluir la transformación digital en el desarrollo de los planes de estudio, la evaluación, los recursos y las plataformas de aprendizaje abierto, y que también deseaban poner en marcha infraestructuras tecnológicas y de *e-learning* en las instituciones de educación superior, al mismo tiempo que la infraestructura proporcionada por estos proyectos sirviese para fortalecer significativamente la educación en línea en Marruecos.

En primer lugar, en el apartado 1 de esta sección, se presenta una introducción a los materiales y métodos utilizados para la recopilación y el análisis de datos. En segundo lugar, en el apartado 2 se ofrece una visión general y un análisis de los proyectos europeos, organizados por sus campos de acción específicos como medio para implementar e impulsar las tecnologías y el *e-learning* en el sistema de educación superior marroquí. En ese apartado se hace un recorrido por cada uno de los proyectos centrados en las TIC y el aprendizaje en línea en las universidades marroquíes, presentando sus objetivos generales y específicos, tal y como fueron formulados por el consorcio de cada proyecto, sus logros y sus retos y limitaciones. En el apartado 3 se analizan los resultados, el impacto y las limitaciones específicas de estos proyectos. Las conclusiones se recogen en el apartado 4. La sección 5 se sumerge en las conclusiones de esta sección. Por último, en el apartado 6 se analiza el impacto

de estos proyectos y se introducen una serie de recomendaciones para futuros proyectos europeos en el ámbito de las TIC y *el e-learning* en Marruecos.

7.1. Metodología y materiales del estudio

En primer lugar, para poder llevar a cabo este análisis, se han consultado los últimos trabajos sobre el *e-learning* y el uso de las TIC en las universidades marroquíes, con el fin de obtener una perspectiva amplia respecto a este tema. Además, la Oficina Nacional Erasmus+ (NEO) de Marruecos, responsable de la supervisión y el seguimiento de los proyectos europeos Erasmus+ en los que participan las instituciones de enseñanza superior marroquíes, solicitó a las instituciones coordinadoras de dichos proyectos sobre nuevas tecnologías que rellenaran una encuesta para conocer mejor las implicaciones de los proyectos a nivel institucional, nacional y regional. Esta iniciativa pretendía ofrecer una visión cercana de los proyectos Tempus y Erasmus+ anteriores y en curso en lo que respecta a su impacto, buenas prácticas y dificultades en el ámbito de las TICs. La Oficina Nacional Erasmus+ en Marruecos también organizó una reunión de grupos en línea el 24 de julio de 2020 a la que se invitó a las instituciones participantes en Tempus y Erasmus+, con el fin de debatir el impacto, la difusión, la cooperación y las interacciones de estos proyectos, las aplicaciones de los resultados a nivel institucional, nacional y regional, su durabilidad, las buenas prácticas, así como sus problemas y limitaciones. Los datos para este estudio se han recopilado a partir de estas encuestas y de la información facilitada durante la reunión de grupos a la que asistí. También se han recopilado datos adicionales de las presentaciones de los proyectos durante la reunión del clúster, así como de las fichas de información de los proyectos que las instituciones coordinadoras debían proporcionar a la Oficina Nacional Erasmus+ en Marruecos y que se compartieron con todos los asistentes. A continuación, se procedió a analizar los datos recogidos de estos materiales con el fin de extraer los principales resultados en términos de logros y limitaciones, y proporcionar las conclusiones y recomendaciones pertinentes para los futuros pasos en el desarrollo del *e-learning* y el uso de las TIC en las universidades marroquíes a través del apoyo de proyectos educativos europeos.

Teniendo en cuenta las respuestas de las encuestas y la valiosa información proporcionada por los miembros de los proyectos que asistieron a la reunión del clúster NEO, los proyectos incluidos y analizados en esta sección vinculados con las TICs y el *e-learning* son un total de 19 proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE centrados en los siguientes temas:

desarrollo de planes de estudio combinados (proyectos Gest, Mabiova, ScolaMAR, MehMed, AT-Sghir, INSTART, InSIDE, DEMOS, Seed4NA); empleo de tecnologías en la evaluación del aprendizaje (proyecto Coretev); usos de la tecnología en la educación aplicada (proyectos EXPERES, Σ Rail, e-Lives, MOMATE); plataforma tecnológica MOOCs (proyecto MarMOOC); recursos abiertos (proyecto OpenMed); plataformas *portfolio* enfocadas en los estudiantes (proyectos e-VAL y PALMES). Se hace una mención especial a un nuevo proyecto Erasmus+ CBHE en el ámbito de las TIC, MathICs, que se puso en marcha en 2021 y cuyo objetivo principal es el refuerzo del uso de las TIC en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas.

7.2. Visión general y análisis

Como se ha mencionado en el apartado anterior, existen 19 proyectos europeos (tanto TEMPUS como Erasmus+ CBHE) cuyos objetivos se centran en mejorar el uso de las TIC e impulsar el *e-learning* en las instituciones de educación superior marroquíes. En esta sección, presentaremos un resumen individual de sus 1) objetivos generales, 2) objetivos específicos, 3) logros, y 4) retos y limitaciones. Los logros y retos presentados en la siguiente sección corresponden a la información proporcionada por las instituciones coordinadoras de los proyectos que rellenaron la encuesta y participaron en la Reunión de Clúster Online organizada por la NEO Marruecos. Para algunos de estos proyectos, la información en una o ambas categorías no está disponible, ya que las instituciones coordinadoras no la proporcionaron o el proyecto aún está en curso. Por lo tanto, se ofrece una revisión y un análisis de estos proyectos según sus ámbitos específicos.

7.2.1. Proyectos europeos marroquíes sobre desarrollo de planes de estudio combinados

En cuanto al desarrollo de los planes de estudio y la incorporación de actividades de *e-learning*, hubo un total de 9 proyectos europeos que abordaron estos campos en las universidades marroquíes.

7.2.1.1. El proyecto Erasmus+ CBHE Gest (*Gender Studies Curriculum: A Step for Democracy and Peace in EU-Neighbouring Countries with Different Traditions*) se llevó a cabo entre 2015 y 2019, con el objetivo principal de crear nuevas competencias y una nueva

forma de pensar en la igualdad de género, así como mejorar la educación en los estudios de género dentro de los programas marroquíes modernizados en humanidades, ciencias sociales y del comportamiento. El proyecto también pretendía promover la convergencia del sistema educativo de la UE y de los países vecinos con los sistemas educativos europeos. Para lograr este objetivo principal, el proyecto contaba con varios objetivos específicos, tales como: el desarrollo de una base teórica y práctica para los métodos innovadores de enseñanza y formación en estudios de género; la mejora de la comprensión de la cuestión de la educación de género y el desarrollo de las habilidades de enseñanza, así como la experiencia necesaria requerida para el personal docente; la preparación de los primeros graduados con altas calificaciones en ciencias sociales y de comportamiento que estarían equipados con una amplia gama de enfoques metodológicos y epistemológicos de los estudios de género.

El proyecto Gest registró varios logros, entre los cuales los más importantes son: el desarrollo de un nuevo plan de estudios y la modernización de los programas marroquíes existentes; el desarrollo de recursos de enseñanza y aprendizaje, como libros de texto y manuales; el desarrollo de cursos en línea; y la difusión del proyecto a través de boletines y eventos internacionales, como conferencias, escuelas de verano y talleres. El equipo de coordinación del proyecto no informó de ningún reto o limitación.

7.2.1.2. El proyecto Erasmus+ CBHE Mabiova (*Master en Biotechnologies Végétales Pour l'Amélioration des plantes*) se desarrolló desde 2015 hasta 2019 y su principal objetivo fue la creación en las universidades asociadas de un máster en biotecnología vegetal para la mejora de las plantas. Para alcanzar este objetivo y crear este máster, el proyecto incluía: el uso de nuevos métodos de enseñanza; el desarrollo de cursos a distancia basados en el *e-learning* para promover el uso de cursos en línea, permitiendo el intercambio de módulos entre los socios y asegurando la sostenibilidad de la formación; la integración del mundo socioeconómico en el proceso de formación para satisfacer las necesidades de las empresas y los institutos de investigación y promover la empleabilidad de los estudiantes; y por último, la accesibilidad e internacionalización de la enseñanza.

En cuanto a los logros, el máster se acreditó y se inauguró en el curso 2018-2019, primero en la Universidad Mohammed V de Rabat y posteriormente se implantó en las otras dos universidades socias, la Universidad Cadi Ayyad de Marrakech y la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tánger, con su correspondiente acreditación en 2019-2020. Además,

el proyecto cofinanció la creación de tres aulas de enseñanza activa en las tres universidades socias de Marruecos, que fueron equipadas con material informático y audiovisual adaptado a las modernas técnicas de enseñanza: videoconferencia, *e-learning* y aprendizaje basado en proyectos (PBL). Además, se formó a más de 60 profesores e investigadores marroquíes en los nuevos métodos de enseñanza y se desarrollaron varios cursos que, en consecuencia, estuvieron disponibles en línea a través de la plataforma digital Moodle. Se informó de que, gracias al despliegue de este máster, cada año más de 60 estudiantes, con una media de 20 alumnos por universidad, así como estudiantes de las universidades asociadas, se benefician del máster del proyecto y de sus resultados. Este proyecto también ha creado una red de profesores e investigadores en biotecnología vegetal en cuatro países. En cuanto a los retos o limitaciones encontrados durante el proyecto, el consorcio no informó oficialmente de ningún problema.

7.2.1.3. El proyecto Erasmus+ CBHE ScolaMAR (*Innovative training for Smart coastal management and sustainable Blue Growth*) se desarrolló desde 2016 hasta 2019 y su objetivo fue formar a los graduados para que pudieran satisfacer las crecientes necesidades de ejecutivos y gestores capaces de manejar y promover la formación y la investigación en los campos de la ciencia, la economía y el derecho marítimo. El proyecto también pretendía dotar a los responsables de la toma de decisiones de las competencias necesarias para diseñar metodologías y proponer soluciones que pudieran ayudar a mitigar el cambio climático y a adaptarse a él en la zona del Mediterráneo y en África. Para ello, el proyecto se centró en: la formación de formadores mediante enfoques técnicos, pedagógicos e integradores y movibilidades "*job-shadowing*" del personal marroquí en las universidades europeas del consorcio; la puesta en marcha de un programa de máster innovador que integrara disciplinas relacionadas con las ciencias marinas y la gestión del litoral, que permitiera a las universidades marroquíes asociadas mejorar la empleabilidad de los jóvenes adultos y, por tanto, estar mejor equipados a la hora de afrontar los retos de la sociedad.

La actividad más importante implementada según informaron fue la del desarrollo del programa de maestría, acreditado en junio de 2018 en la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tánger y en la Universidad Mohammed V de Rabat. Para alcanzar este objetivo, se llevaron a cabo otras acciones importantes dentro del proyecto: en primer lugar, la identificación de las necesidades de cada universidad marroquí en términos de módulos técnicos y pedagógicos, la presentación de las ofertas de formación de las universidades europeas y la recopilación de

descripciones de puestos de trabajo de los socios del proyecto, que formaron parte de una cartera de competencias necesarias; la organización de 38 movilidades de "job-shadowing" para el personal académico marroquí en las universidades europeas del consorcio, con el fin de compartir experiencias y comenzar a definir los diferentes módulos de enseñanza del plan de estudios del máster; la organización de la Escuela Aplicada de Gestión de Datos, que constituyó un viaje de campo entre el personal y los estudiantes para adquirir conocimientos sobre el uso de los equipos adquiridos para la recogida y el análisis de datos marinos y costeros; la organización de dos conferencias científicas internacionales sobre el cambio climático y los riesgos costeros en Marruecos; y la creación de un Pequeño Curso Privado Online (SPOC) sobre riesgos costeros.

En cuanto a los retos a los que se enfrentó el proyecto, la institución coordinadora informó de varios problemas a nivel interno y externo relacionados con requisitos administrativos o legales: limitaciones del partenariado, como la disponibilidad de profesores y coordinadores del proyecto para la organización y ejecución de las actividades del mismo; la falta de apoyo institucional y local, relacionado con la complejidad del sistema administrativo universitario marroquí y las especificidades de cada institución, que dificultó la organización de las actividades; las limitaciones del propio programa Erasmus+ CBHE, en relación con el presupuesto fijado que no cubría la totalidad de los costes reales necesarios para la ejecución de las actividades, la adaptación de la administración financiera de las universidades marroquíes a las normas establecidas por el programa, y la falta de personal formado dedicado a la gestión de los proyectos Erasmus+.

7.2.1.4. El proyecto Erasmus+ CBHE MehMed (*Mediterranean Environmental Change Management. Master Study and Ecosystem Building*) que comenzó en 2019 y está previsto que finalice en 2022. El objetivo general de este proyecto fue desarrollar e implementar el plan de estudios de un nuevo máster en gestión del cambio ambiental en un total de 8 instituciones de educación superior en Argelia, Marruecos y Túnez. Los objetivos específicos del proyecto consistían en la transferencia de conocimientos y experiencias de las universidades europeas participantes en la aplicación del programa de máster. Se pretendía dotar a los futuros profesionales e investigadores de los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para la gestión del cambio ambiental y el desarrollo sostenible en estrecha colaboración con los agentes socioeconómicos, como empresas, ministerios y cámaras de comercio. De este modo, el proyecto deseaba abordar los retos de la gestión de las

políticas medioambientales de acuerdo con las normas internacionales y de la UE, y reforzar el papel de las universidades locales en el desarrollo de estrategias innovadoras de gestión medioambiental.

Para la puesta en marcha del programa de máster, los principales logros del proyecto fueron: el desarrollo de la estructura y los contenidos del programa de máster y el inicio del procedimiento para su acreditación pública; la planificación de una asociación universitaria centrada en el máster y la cooperación con la Unión de Universidades del Mediterráneo (UNIMED).

No obstante, la coordinación del proyecto destacó varios problemas encontrados durante la ejecución del mismo, que aumentaron el tiempo de ejecución de las actividades, entre los cuales los más importantes estaban relacionados con los requisitos de visado, la burocracia, el proceso de adquisición de equipos, el presupuesto y la pandemia de Covid-19. Se informó de que todos estos factores habían obstaculizado el plan de actividades y habían creado un retraso en la entrega de resultados.

7.2.1.5. El proyecto Erasmus+ CBHE AT-Sghir (*Advanced teaching and Training on Smart grid and Grid Integration of Renewable Energy Systems*) se llevó a cabo entre 2017 y 2021 y su principal objetivo fue proporcionar una educación de alta calidad a los estudiantes de Oriente Medio y Norte de África en los aspectos clave del concepto de red inteligente, haciendo hincapié en su aplicación y tecnología, permitiéndoles así poder acceder a puestos de trabajo responsables, creativos, desafiantes y estimulantes en la elaboración de políticas, la industria o la investigación en este campo. Este proyecto tenía numerosos objetivos específicos que pretendían introducir el tema de las redes inteligentes y los sistemas integrados en la red en los planes de estudio de los programas de licenciatura y posgrado de distintas universidades de Oriente Medio y la UE; profundizar en el conocimiento de los proyectos de redes inteligentes y sistemas conectados a la red entre las comunidades, la mano de obra y los miembros del profesorado y los graduados universitarios de energías renovables en la región de Oriente Medio y el Norte de África; mejorar la calidad de los cursos de integración de las energías renovables y de las redes inteligentes que se ofrecen en las universidades asociadas; desarrollar y aplicar módulos de enseñanza en línea en el ámbito de las redes inteligentes; e integrar las fuentes de energía renovables para una mayor difusión; mejorar la cooperación entre las universidades jordanas, marroquíes y sirias y también mejorar su cooperación con

las universidades de la UE en el ámbito de las tecnologías de red inteligente y los sistemas conectados a la red; desarrollar las capacidades del personal docente universitario en las universidades asociadas a través de talleres de formación y actividades de intercambio; establecer un centro de enseñanza y formación para ofrecer cursos cortos para la mano de obra en la industria energética y programas de educación a medida.

Los principales logros de este proyecto fueron: el desarrollo de nuevos módulos de enseñanza en el ámbito de las redes inteligentes y los sistemas conectados a la red, una plataforma de aprendizaje en línea para albergar los módulos de enseñanza en línea y un centro de formación en tres universidades asociadas; la realización de cursos de formación para los estudiantes, los miembros del personal docente y los investigadores de las universidades de Oriente Medio y Norte de África para mejorar su comprensión del tema de las redes inteligentes; el establecimiento de una red entre las universidades de Oriente Medio y Norte de África y la UE, y las partes interesadas.

Los retos y limitaciones señalados por la institución coordinadora del proyecto abordaron: los aspectos de financiación del proyecto, destacando la discrepancia entre los gastos y la recepción de fondos, y la insuficiencia de fondos para cubrir los costes, especialmente los de los billetes de avión; así como el procedimiento de auditoría, mencionando que los documentos justificativos requeridos no eran precisos y eran difíciles de obtener.

7.2.1.6. El proyecto Erasmus+ CBHE INSTART (*Euro-African Network of Excellence for Entrepreneurship and Innovation*) estuvo en vigor desde 2016 hasta 2021 y tuvo como objetivo mejorar el triángulo del conocimiento (investigación, educación e innovación) mediante la promoción de una cultura de la innovación efectiva en la Educación Superior, así como la puesta en marcha de formas innovadoras de asociación e interacción entre las universidades, las empresas y la sociedad con el fin de mejorar el entorno socioeconómico en toda la región del sur del Mediterráneo, dirigido a los siguientes países: Argelia, Egipto, Libia, Marruecos y Túnez. Este objetivo general debía cumplirse a través de tres acciones específicas, a saber: poner al día la producción de conocimientos, promover y poner en marcha una cultura de la innovación efectiva mediante la aplicación del Programa de Aceleración Transversal en todos los niveles educativos y de investigación de 12 universidades del sur del Mediterráneo; mejorar las capacidades, crear y reforzar las estructuras de innovación en las

universidades MED mediante el desarrollo de un programa de formación específico, y poner en marcha un sistema de transferencia de buenas prácticas para la cooperación a largo plazo entre las IES mediterráneas y con las universidades europeas; aumentar las acciones innovadoras y construir nuevas formas de interacción mediante la mejora de los flujos de conocimiento entre las universidades, el mercado laboral y la sociedad a través de la región MED con la aplicación de las metodologías innovadoras de la Red INSTART.

El equipo de coordinación del proyecto no informó en el momento de organización de la jornada de logros específicos, ni de ningún reto o limitación.

7.2.1.7. El proyecto Erasmus+ CBHE InSIDE (*Including Students with Impairments in Distance Education*) comenzó en 2019 y está previsto que finalice en 2022. El objetivo principal de este proyecto es desarrollar programas de Educación a Distancia (ED) accesibles, inclusivos y educativamente eficaces para personas con discapacidades visuales, auditivas y de movilidad a través de un diseño centrado en el usuario, estructurado en 3 ejes: a) material educativo, b) sistema de entrega de ED, y c) eficacia educativa / enfoques pedagógicos. Estos programas se diseñaron con el propósito de ofrecer competencias clave para la rehabilitación profesional y proporcionar oportunidades para el aprendizaje permanente, la mejora de las habilidades y la realización personal, con el objetivo final de proporcionar soluciones contra los problemas del acceso limitado o el alto porcentaje de abandono en la educación superior de las personas con discapacidad. Para alcanzar este objetivo, el proyecto preveía desarrollar y poner a prueba programas de educación superior nuevos, innovadores, accesibles e inclusivos, con el fin de mejorar la calidad de la educación superior para las personas con discapacidades visuales, auditivas y de movilidad (ViHeMo), y ofrecer un aprendizaje flexible y movilidades virtuales; reformar las unidades de accesibilidad en los países socios del Magreb y equiparlas con tecnologías avanzadas de asistencia informática para apoyar a los estudiantes con discapacidades; crear capacidad y desarrollo profesional para que el personal administrativo y académico diseñe programas de ED accesibles e inclusivos y preste servicios novedosos a través de las Unidades de Accesibilidad para Estudiantes con Discapacidad; implicar a los estudiantes con deficiencias ViHeMo en el diseño centrado en el usuario, de modo que la accesibilidad y la usabilidad se consigan conjuntamente, y se refuercen los vínculos entre la educación y la sociedad.

En cuanto a las actividades implementadas que el proyecto ha registrado hasta ahora, la institución coordinadora informó de los siguientes logros: un análisis del estado del arte sobre la accesibilidad de los programas de Educación a Distancia (ED), las plataformas basadas en la web y los materiales educativos; el desarrollo de formatos digitales adecuados de material educativo para estudiantes con discapacidad en términos de accesibilidad, usabilidad y eficacia educativa mediante el estudio de las necesidades de los usuarios finales; la adaptación y entrega de una plataforma basada en la web de ED de código abierto que sirva mejor a las necesidades de los estudiantes con discapacidad; la reforma de las Unidades de Accesibilidad académicas para prestar servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad en los países asociados del Magreb; la formación de formadores, tanto del personal administrativo como académico, en las Unidades de Accesibilidad para formar a los usuarios finales (personal docente y estudiantes con discapacidad) en la aplicación de programas de ED accesibles e inclusivos; acciones de difusión y explotación de los resultados del proyecto InSIDE alcanzados hasta la fecha a nivel internacional.

En cuanto a los retos a los que se ha enfrentado el proyecto, las principales cuestiones fueron planteadas por los socios de Argelia y Túnez. Sin embargo, vale la pena mencionarlos aquí, ya que también son relevantes para las instituciones marroquíes. En primer lugar, los socios mencionaron las dificultades de viaje y movilidad basadas en la incapacidad de gestionar los costes de viaje, de reservar los billetes de forma flexible y de obtener los costes de estancia. Los efectos de estas dificultades fueron las ausencias en posteriores reuniones, los retrasos en la firma de los acuerdos de asociación, la presión en la búsqueda de soluciones, especialmente por parte de la institución líder, lo que supuso un aumento de su carga de trabajo, la desvinculación de otros socios y los retrasos en las actividades del proyecto. Este problema se resolvió parcialmente asignando parte de la movilidad a otros socios y las formaciones y reuniones fueron gestionadas por los propios socios. Otro problema señalado fue la incapacidad de recibir y/o gestionar su presupuesto, lo que provocó retrasos en los procedimientos administrativos y de gestión, así como la imposibilidad de encontrar un proveedor para el equipamiento, de llevar a cabo un procedimiento de licitación abierto y las relativas restricciones derivadas de las leyes nacionales. Los efectos de estos problemas se tradujeron en un aumento significativo de la carga de trabajo de la institución líder que gestionó el procedimiento de licitación y la adquisición de equipos en nombre de los socios, así como en más retrasos en la ejecución de las actividades de los paquetes de trabajo del proyecto.

7.2.1.8. El proyecto Erasmus+ CBHE DEMOS (*Master Degree in Democratic Governance and Human Rights*) se puso en marcha en 2019 y está previsto que finalice en 2022. Este proyecto incluía entre sus objetivos generales: mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación mediante el desarrollo de programas y contenidos innovadores basados en las TIC, respetando la diversidad de los alumnos en Túnez, Marruecos y Líbano; cerrar la brecha en la oferta de cursos de posgrado en democratización y gobernanza de los derechos humanos, contribuyendo a una nueva generación de ciudadanos debidamente formados en ciudadanía democrática, pensamiento crítico y acción; desarrollar un programa de máster híbrido en Gobernanza Democrática y Derechos Humanos que combinase enfoques teóricos y basados en proyectos con un amplio uso de herramientas de aprendizaje en línea. El programa de máster tendría como finalidad preparar a los graduados y profesionales para utilizar los enfoques teóricos clásicos y contemporáneos de la buena gobernanza basados en los derechos humanos, la justicia transitoria y el uso eficaz de los medios sociales para el cambio. Para alcanzar estas metas, el proyecto planificó una amplia serie de objetivos específicos, que incluían las siguientes acciones, como se indica en la descripción de este proyecto: apoyar la modernización e internacionalización de los estudios de democratización en Túnez, Marruecos y Líbano a través de la transferencia de conocimientos técnicos y la movilidad de los académicos; apoyar a estos tres países para que abordasen las necesidades de su sistema de educación superior en el ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento, incluyendo las de calidad, relevancia y equidad en el acceso, beneficiando a los académicos, a los estudiantes y a los refugiados sirios como potenciales estudiantes; contribuir a una cooperación más estrecha entre la UE y los países socios mediante la promoción de actividades de investigación y el desarrollo de infraestructuras innovadoras, con la participación de académicos y estudiantes; promover la convergencia voluntaria con los desarrollos curriculares de la UE en ciencias sociales y del comportamiento, adaptando los planes de estudio de las IES de la UE a las necesidades específicas de las IES de los países socios y formando adecuadamente a académicos y tutores; promover los contactos entre personas, la conciencia y el entendimiento intercultural mediante la transferencia de conocimientos, la movilidad individual y un foro de interacción entre profesores y estudiantes, así como la formación intercultural del personal administrativo; beneficiar directamente a los países asociados y a sus instituciones y sistemas de enseñanza superior mediante la creación de un nuevo programa de máster, la mejora de las cualificaciones de los profesores y del personal administrativo y el desarrollo de unidades de investigación; crear capacidades para

los graduados del máster en el ámbito de la educación cívica y democrática entre los jóvenes líderes que pueden ser potenciales promotores del cambio; formar a profesionales de alto nivel en el ámbito de los derechos humanos y la democratización, capacitándolos para trabajar como miembros del personal o trabajadores sobre el terreno de organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales, así como en el ámbito académico creando vínculos sostenibles entre la educación superior y el mercado laboral para hacer frente a la falta de capacidades en los campos de trabajo pertinentes; desarrollar la red regional de académicos especializados en derechos humanos y democracia, con el objetivo de promover la investigación y la enseñanza que abordasen las necesidades particulares de la región, como la transición democrática, la sociedad civil, la creación de instituciones y el Estado de Derecho.

En cuanto a los logros alcanzados y los retos a los que se ha enfrentado el proyecto, el equipo del proyecto no ha facilitado ninguna información oficial en el momento de la organización de la jornada.

7.2.1.9. El proyecto Erasmus+ CBHE Seed4NA (*Spacial Data Infrastructures and Earth Observation Education and Training for North-Africa*) es un proyecto más reciente que se inició en 2020 y que está previsto que finalice en 2023. Como se menciona en la descripción del proyecto, el objetivo general de este proyecto es mejorar la calidad de la educación superior en los campos de las Infraestructuras de Datos Espaciales (IDE) y la Observación de la Tierra (OE) y aumentar su relevancia para el mercado laboral y la sociedad mejorando el nivel de competencias y habilidades a través del desarrollo de nuevos e innovadores planes de estudio de IDE/OE en Egipto, Marruecos, Túnez y Argelia. Los objetivos específicos del proyecto giran en torno a varias acciones: investigar, determinar y analizar las necesidades y requisitos de la educación en materia de IDE/EO en el norte de África y desarrollar, probar y adaptar nuevos planes de estudio, cursos, material didáctico y herramientas en el ámbito de la IDE y la EO. Estos objetivos tienen la finalidad de actualizar y mejorar los programas existentes de grado y postgrado en ingeniería, geomática y otros programas relevantes en las instituciones académicas de los cuatro países participantes, reconociendo la importancia de la IDE y la EO para la sociedad moderna. Mediante la incorporación de los conceptos y tecnologías de la IDE y la EO, el proyecto pretende que los estudiantes de los nuevos cursos tengan la capacidad de contribuir a los desarrollos de la IDE, mientras que otros aprendan a utilizar la IDE/EO para resolver problemas del "mundo real", como, por ejemplo, en el campo

de la gestión sostenible del agua o la agricultura respetuosa con el medio ambiente; diseñar y desarrollar planes de estudio y contenidos de cursos adecuados para las diferentes facultades e instituciones. Esto incluye el desarrollo de 1) módulos de IDE/EO para programas de estudio de postgrado en facultades técnicas, 2) componentes de cursos de usuario de IDE para programas de estudio de pregrado de facultades que son activos en campos temáticos, 3) cursos/módulos optativos de IDE/EO para aquellos que quieren especializarse y 4) módulos de aprendizaje permanente para profesionales; difundir las experiencias y resultados del proyecto para crear valor adicional y multiplicar el impacto de los resultados. En consecuencia, el objetivo es promover las mejores prácticas en la enseñanza de la IDE y la OE, al tiempo que se pretende que los cursos desarrollados estén disponibles según una licencia abierta para los destinatarios, como organismos profesionales, autoridades públicas, empresas privadas, etc. En general, el proyecto pretende responder a las necesidades particulares de cada país: en el caso de Marruecos, se trataría de la falta de enseñanza a nivel de maestría y de formación profesional sobre IDE y OE.

Teniendo en cuenta que el proyecto aún está en marcha, se enumeran los siguientes logros de acuerdo con los resultados esperados propuestos: un conjunto de cursos nuevos y/o actualizados sobre IDE, OE y temas relacionados en cada uno de los cuatro países asociados, impartidos por las diferentes IES asociadas; en Marruecos, concretamente, los cursos sobre teledetección avanzada y SIG y su aplicación también se actualizaron de forma significativa. Otros cursos actualizados son el de Técnicas de Cartografía Web y el de Gestión de Bases de Datos Espaciales. También se desarrollarán e implementarán dos nuevos cursos relacionados con la IDE/EO en Marruecos (los cursos sobre Tecnologías Geoespaciales para Ciudades Inteligentes y sobre Gestión de Big Data Espacial); el proyecto también prevé un análisis de los requisitos de las partes interesadas que proporcionará una visión de las necesidades y requisitos particulares de cada país. Asimismo, los cursos de EFP se adaptarán a los requisitos nacionales, abarcando aquellos temas que sean más relevantes en un país.

Los retos más importantes a los que se ha enfrentado el proyecto hasta el momento han sido: la pandemia de Covid-19, que implicó la solicitud de una prórroga de 3 meses, y la escasa experiencia y conocimiento de las universidades socias norteafricanas sobre la IDE y su aplicación a nivel europeo.

7.2.2. Proyectos europeos de evaluación

7.2.2.1. Hubo un proyecto que abordó el ámbito de la evaluación y es el proyecto Erasmus+ CBHE Coretev (*Co-construction Nord-Sud d'un réseau d'expertises pour l'utilisation des nouvelles technologies en évaluation des apprentissages et des enseignements*). Este proyecto se inició en 2019 y está previsto que finalice en 2022. Su objetivo general es mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades marroquíes a través de la modernización de los procesos de evaluación y en concreto en cuatro universidades marroquíes. También se prevé la mejora de la calidad de las evaluaciones de la enseñanza y el aprendizaje de forma sostenible y la difusión de buenas prácticas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje a través de la red iCEDAPE. Dado que el proyecto está actualmente en curso, no se ha informado de los logros obtenidos. Sin embargo, los resultados esperados incluyen: 4 CEDAPE operativos, realizando evaluaciones conformes al CGQTS; 1 red iCEDAPE operativa; 4 spin-offs operativas; 1 página web y un folleto; 1 manual de buenas prácticas "Creación de un CEDAPE"; 1 taller/semestre/CEDAPE; 1 simposio; al menos 2 nuevas instituciones de Marruecos y 2 de nuevos países de la zona sur que se incorporarán a la red iCEDAPE al final del proyecto. Debido a la crisis de la pandemia, el inicio real del proyecto fue en diciembre de 2019 y los pasos iniciales se vieron obstaculizados por la crisis del coronavirus, lo que determinó que el consorcio tomara en consideración una extensión del proyecto por un año.

7.2.3. Proyectos europeos sobre los usos de la tecnología en la educación

En cuanto a los usos de la tecnología en la educación, hubo cuatro proyectos que profundizaron en este campo concreto.

7.2.3.1. El proyecto Tempus EXPERES (*Les TICE appliquées à l'expérimentation scientifique*) se inició en 2015 y finalizó en 2018, y su objetivo general fue la puesta en marcha de un espacio tecnológico a distancia que albergara experimentos científicos indispensables como parte de las clases prácticas del alumnado para que resultaran accesibles a distancia. Este trabajo práctico a distancia se consideraba una actividad pedagógica que conducía a un refuerzo de la eficacia pedagógica. Los objetivos específicos enumerados por el proyecto en relación con las TICs estaban dirigidos a: compartir experiencias científicas entre instituciones; ofrecer a los estudiantes de grado, en particular, un acceso libre a las actividades

prácticas, sin limitaciones de espacio-tiempo; formar a los profesores tutores; establecer un dispositivo tecnológico destinado a poner a disposición de los distintos usuarios un conjunto de herramientas de apoyo práctico, seguimiento, comunicación y formación. Este proyecto registró una serie de valiosos resultados, tales como: activos de conocimiento, proporcionando varias sesiones de formación sobre herramientas y enfoques de e-learning para el personal y los profesores; activos educativos, todos los recursos virtuales de la red que están siendo utilizados por los estudiantes en las actividades educativas y de formación; experiencia, que incluye la experiencia profesional en el desarrollo de laboratorios a distancia, herramientas de e-learning, diseño instruccional, evaluación y valoración; la publicación de artículos de revistas y un libro.

A pesar de los resultados del proyecto, también hubo una serie de problemas durante su ejecución, según informó la institución coordinadora del proyecto: problemas técnicos, como la falta de disponibilidad de las infraestructuras de las TIC, los cortes de Internet y la falta de disponibilidad de apoyo técnico; problemas relativos a la integración de la plataforma virtual en la formación oficial; problemas de adaptabilidad, dado que el cambio de la modalidad de enseñanza de los cursos presenciales a la formación virtual fue una tarea difícil para los estudiantes y requirió más tiempo para acostumbrarse a esta nueva experiencia de enseñanza y aprendizaje; y, por último, la falta de suficientes ordenadores o de una fuerte conexión a Internet necesaria para los cursos en línea.

7.2.3.2. El proyecto Erasmus+ CBHE Σ Rail (*Serious Games pour la maintenance des infrastructures ferroviaires*) se llevó a cabo entre 2015 y 2019, y entre sus principales objetivos se encontraban: la difusión de la cultura digital con fines formativos; el intercambio de buenas prácticas en materia de profesionalización de la formación en el ámbito ferroviario para el mantenimiento del ferrocarril; la formación adecuada para garantizar la implementación de herramientas eficientes para el mantenimiento predictivo y para la reducción del coste de explotación del sistema ferroviario. Este proyecto incluía varios objetivos específicos centrados en la digitalización de la formación en el ámbito ferroviario. Estos objetivos suponían: enriquecer los ciclos formativos mediante la introducción de módulos empresariales en el ámbito ferroviario; desarrollar herramientas didácticas digitales para la modernización y eficiencia de la formación; reforzar el capital de competencias de alto nivel en el ámbito de la gestión, el mantenimiento y la seguridad de las infraestructuras ferroviarias; perpetuar el conocimiento desarrollado poniendo a disposición de los socios

plataformas digitales específicas de excelencia para la formación y la investigación de forma complementaria; compartir experiencias y perpetuar la asociación entre el Norte y el Sur mediante la creación de un observatorio euro-mediterráneo de formación en infraestructuras ferroviarias; proponer un proceso de seguimiento de la calidad para el buen funcionamiento del proyecto y para la mejora continua de la formación.

El equipo del proyecto no informó de los retos o limitaciones encontrados durante su ejecución.

7.2.3.3. El proyecto e-Lives (*e-Learning Innovative Engineering Solutions*), que comenzó en 2017 y finalizó en 2021, propuso el desarrollo de soluciones de aprendizaje innovadoras y robustas en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), así como la mutualización de esfuerzos y competencias existentes entre las diferentes instituciones asociadas. Los objetivos específicos del proyecto abordaron: el desarrollo de una guía de buenas prácticas para soluciones de aprendizaje innovadoras y robustas en STEM; el desarrollo e implementación de laboratorios remotos; la gestión de problemas técnicos relacionados con los servidores o la plataforma Moodle; el seguimiento pedagógico y la evaluación de las competencias de los alumnos; la formación de profesores y tutores; la elaboración de un programa de estudios de ingeniería electrónica; la evaluación de la calidad de los recursos desarrollados y de la formación impartida.

La institución coordinadora del proyecto informó de una serie de problemas que se produjeron durante su ejecución, entre los que enumeramos: procedimientos administrativos y financieros complejos y engorrosos; gran número de informes que debían redactarse; dificultad para recibir equipos por motivos administrativos, acentuada por la pandemia de Covid-19; la producción de materiales para el curso se vio ralentizada por la pandemia; pruebas del curso pospuestas por la falta de disponibilidad de estudiantes para la prueba; talleres nacionales de difusión inicialmente previstos para el último trimestre de 2020, que se pospusieron al primer trimestre de 2021.

7.2.3.4. El proyecto Tempus MOMATE (*Moderniser la formation sur les Énergies Renouvelables (ER) au Maghreb: Transfer de l'expérience*) se desarrolló desde 2013 hasta 2016 y su objetivo fue mejorar un programa de formación en ingeniería de Energías Renovables (ER), y apoyar el desarrollo y la aparición de tecnologías de ER en Argelia,

Marruecos y Túnez. El objetivo principal del proyecto era adquirir los conocimientos básicos sobre la producción de energía eléctrica a partir de energías renovables (como la eólica, la solar o la fotovoltaica). En cuanto a los objetivos específicos del proyecto MOMATE, se perseguían varias metas el desarrollo y la acreditación de un programa de formación en ingeniería de energías renovables impartido conjuntamente en las universidades del Magreb, así como el desarrollo y la aparición de parques tecnológicos especializados en energías renovables; la mejora de las capacidades humanas de las universidades del Magreb a través de la formación en los países de la UE; el compromiso de los profesores en el desarrollo de técnicas de enseñanza interactivas a través de conferencias, cursos y experiencias compartidas con las universidades asociadas de la UE; el desarrollo y la disponibilidad en línea del contenido del curso y de los ejercicios prácticos, utilizando la plataforma de aprendizaje a distancia; la ampliación de los servicios y la formación en colaboración con la industria y la comunidad local y regional.

De acuerdo con los objetivos propuestos, los principales resultados obtenidos por el proyecto consistieron en: el fortalecimiento de las capacidades humanas de las universidades del Magreb a través de la formación en los países de la UE y de talleres internos, así como la cualificación de los recursos humanos en el ámbito de la gestión y administración de los servicios de estudiantes a distancia a través de visitas de estudio y formación técnica; la preparación de las especificaciones de los cursos de formación para su presentación a los procedimientos de acreditación por parte de las autoridades de supervisión. En total fueron 5 nuevos cursos acreditados y funcionales, 1 curso mejorado y renovado y 3 cursos previstos para 2017/2018; el desarrollo del entorno de formación a distancia y la adaptación de los contenidos de los cursos, creando cada universidad un enlace con la plataforma Moodle donde se alojaron los cursos; la puesta en marcha del equipamiento de materiales didácticos para trabajos prácticos en energías renovables: paneles fotovoltaicos, aerogeneradores, sensores térmicos.

El principal reto señalado por el proyecto fue el hecho de que cada uno de los tres países del Magreb a los que se dirigía el proyecto tenía su propia regulación y diferentes procedimientos para la acreditación de los programas de formación, lo que hizo necesario establecer un programa educativo basado en un amplio espectro de formación y en el conocimiento actualizado de los últimos avances en nuevas tecnologías, con el fin de permitir

a los futuros graduados responder mejor a las necesidades y requisitos siempre cambiantes del mercado laboral.

7.2.4. Proyectos europeos sobre plataformas tecnológicas

7.2.4.1. El proyecto Erasmus+ CBHE MarMOOC (*Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines*) El proyecto MarMOOC (*Apprentissage Hybride Mutualisé et Ouvert dans les Universités Marocaines*) que se llevó a cabo entre 2016 y 2021, fue el único proyecto europeo CBHE que abordó íntegramente el ámbito de las plataformas de e-learning y las TIC, con el desarrollo de cursos específicos MOOCs y SPOCS Este proyecto pretendió promover el aprendizaje híbrido y abierto en las universidades marroquíes y articularlo en torno a una plataforma mutualizada y federativa de cursos privados, abiertos y masivos en línea creada por el proyecto, partiendo del análisis del estado inicial de la educación a distancia en las universidades del consorcio y de la transferencia de conocimiento en las últimas tendencias en TICs, MOOCs y SPOCs de los socios europeos hacia los de los países socios, reforzando las capacidades y competencias de profesores marroquíes para crear cursos MOOC y del personal técnico para dominar el entorno técnico.

El principal logro de este proyecto fue la creación e implementación de plataformas Open EdX conectadas al sitio web del proyecto, donde cada universidad marroquí del consorcio vinculó sus propias plataformas MOOCs, con los cursos disponibles para los estudiantes, así como todas las acciones formativas y de transferencia de conocimiento llevadas a cabo. Además de cumplir con el objetivo principal del proyecto, el consorcio también elaboró una serie de documentos marco para la asistencia sobre el diseño e implementación de cursos MOOCs, junto con los materiales que se produjeron en los distintos eventos preparatorios que llevaron a la implementación de las plataformas Open EdX.

En cuanto a los retos y limitaciones a los que se enfrentó este proyecto, destacamos los siguientes problemas señalados por el equipo del proyecto: la pandemia de Covid-19, que tuvo un profundo impacto en el proyecto, ya que determinó que el consorcio solicitara una suspensión y una ampliación del periodo de ejecución del proyecto, lo que llevó a que éste finalizara un año más tarde; además, los problemas burocráticos aduaneros provocaron un aumento del plazo de entrega de los equipos a las universidades marroquíes asociadas. Este retraso en la entrega fue también un factor que contribuyó a la prolongación global del

proyecto. El proyecto tenía nueve fases y la plataforma de aprendizaje se puso en marcha en octubre de 2019. Uno de los objetivos importante que se logró fue crear la infraestructura necesaria para que los socios marroquíes pudieran, una vez recibida la formación necesaria, elaborar y desarrollar los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) y pequeños cursos privados en línea (SPOC). Sin embargo, debido a la crisis de COVID-19, todos los viajes se suspendieron y la mayoría de las actividades del proyecto se realizaron en línea. Afortunadamente, el equipo pudo instalarse en las universidades marroquíes, lo que permitió que los servidores, equipados con las plataformas Open EdX y Moodle, contribuyeran a reforzar la enseñanza en línea de estas universidades y a ser de gran utilidad durante la pandemia.

7.2.5. Proyectos europeos sobre recursos abiertos

7.2.5.1. Un proyecto europeo Erasmus+ CBHE que se centró en los recursos abiertos en el e-learning fue OpenMed (*Opening up Education in South-Mediterranean countries*), que se llevó a cabo desde 2015 hasta 2018, y tuvo como objetivo sensibilizar y facilitar la adopción de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y las prácticas educativas abiertas (PEA) en los países árabes mediterráneos, con especial atención a la educación superior en Egipto, Jordania, Marruecos y Palestina. Como se indica en la descripción del proyecto, OpenMed fomentó el papel de las universidades como proveedoras de conocimientos no sólo para sus estudiantes en el campus, sino también más allá de las propias instituciones, especialmente hacia los grupos desfavorecidos, de bajos ingresos, estudiantes discapacitados, personas que viven en zonas rurales, alumnos con riesgo de bajo rendimiento y los refugiados. El proyecto también representaba una oportunidad para proporcionar recursos educativos gratuitos para el aprendizaje informal y permanente de los autodidactas. Los objetivos específicos del proyecto proponían los siguientes pasos para alcanzar su meta principal: sensibilizar y ampliar la participación de las instituciones de educación superior en las prácticas y recursos educativos abiertos; definir la Agenda REA para la reutilización de los REA a nivel institucional; definir hojas de ruta estratégicas a medio plazo para la aplicación de la Agenda REA a nivel local e institucional de acuerdo con las necesidades y estrategias locales, culturales e institucionales; enseñar a los profesores universitarios a utilizar y reutilizar los REA en un contexto pedagógicamente rico y mejorar sus competencias digitales; poner a prueba las prácticas educativas abiertas de nueva creación y ofrecer a los estudiantes contenidos y vías de

aprendizaje abiertas, flexibles y actualizadas, con un vínculo con la comunidad internacional y las necesidades del mercado laboral.

El proyecto OpenMed ha desempeñado un papel importante al abordar la inclusión de la educación abierta en la agenda educativa regional de Egipto, Jordania, Marruecos y Palestina, y ha registrado varios logros. A nivel de políticas, se creó una publicación compendio y resúmenes ejecutivos en inglés, francés y árabe, con una revisión de la educación abierta a nivel mundial y en particular en la región sur-mediterránea, así como información contextual sobre países y socios, análisis web-métricos, 11 estudios de caso y una serie de entrevistas en vídeo con expertos en educación abierta. Además, se llevaron a cabo Foros de Estrategia Nacional de REA en Egipto, Marruecos, Jordania y Palestina, y se preparó una Agenda Regional de REA para las Universidades del Sur del Mediterráneo, como punto de partida para el desarrollo de planes de acción.

A nivel institucional, se concibieron hojas de ruta institucionales sobre educación abierta y se realizó una declaración nacional sobre educación abierta en Marruecos. Además, a través del proyecto, se abrieron Centros de Innovación para la Educación Abierta en ocho universidades socias del sur del Mediterráneo, donde la infraestructura técnica y de redes está disponible para los estudiantes universitarios, los profesores y el personal. A nivel personal y profesional, el proyecto ha dado varios resultados: más de 70 académicos formados presencialmente y en línea para adoptar enfoques de Educación Abierta; un curso de REA sobre "Educación Abierta: fundamentos y enfoques" compuesto por 5 módulos, actividades y pasos de trabajo del proyecto, disponible en abierto en inglés, francés, árabe; un conjunto de recomendaciones a los líderes institucionales y a los responsables políticos para priorizar estratégicamente la Educación Abierta, con el fin de seguir desarrollando el sistema educativo en el área sur-mediterránea; una red activa de expertos y educadores globales interesados en promover la educación abierta.

El equipo de coordinación del proyecto no informó de ningún reto o limitación específico.

7.2.6. Proyectos europeos sobre plataformas de *portfolio*

Al hablar de plataformas de *portfolio*, hubo dos proyectos que se ocuparon de este campo en Marruecos, aunque su principal objetivo fue promover la empleabilidad y el emprendimiento.

7.2.6.1. El proyecto CBHE e-VAL (*Exploitation des Compétences et Valorisation des acquis our une meilleure insertion et visibilité professionnelles*), que comenzó en 2016 y finalizó en 2021, propuso la adopción del enfoque del e-portfolio y la implementación de una plataforma digital que permitiera a los estudiantes marroquíes desarrollar su visibilidad digital a través de la capitalización de los logros formativos y las competencias obtenidas durante sus estudios y después de la graduación. Esta plataforma se planificó con la intención de ser una herramienta de apoyo a la integración profesional. Para lograr el objetivo principal del proyecto, el consorcio estableció las siguientes acciones: realizar una encuesta entre las universidades socias para obtener un inventario y analizar las necesidades reales; formar y capacitar equipos de trabajo marroquíes mixtos dentro de cada universidad socia (profesores, informáticos, empleados administrativos y socio-profesionales); compartir las experiencias en torno al enfoque y la herramienta del e-portfolio (con el público estudiantil, docente, administrativo y empresarial); desarrollar la plataforma e-VAL; y ofrecer a los estudiantes de las universidades marroquíes socias un acceso a la plataforma para crear su propio e-portfolio.

El equipo de coordinación de este proyecto no indicó oficialmente los logros sobre la plataforma E-VAL o el e-portfolio de los estudiantes, ni los retos y limitaciones.

7.2.6.2. El proyecto Tempus PALMES (*Passeport Numérique de Compétences pour améliorer l'employabilité des lauréats de l'Enseignement supérieur marocains*) es uno de los primeros proyectos TEMPUS que comenzó en 2012 y concluyó en 2015. Centrado en la mejora de la empleabilidad de los estudiantes, el objetivo principal de este proyecto fue adoptar un marco nacional común para la certificación de las competencias transversales adquiridas por los estudiantes de las universidades asociadas durante sus estudios y solicitadas por las empresas al contratarlos. Para lograr este objetivo, se consideraron varios pasos para su implementación. En primer lugar, la elaboración de marcos de referencia comunes basados en las propuestas de los equipos docentes implicados en la formación y la evaluación de las competencias en los ámbitos del emprendimiento, las TIC y la innovación debía ser elaborada

por una comisión nacional en la que participaran todas las instituciones bajo la dirección del Ministerio de Educación. Además, debía incluirse la transferencia y adaptación de un sistema técnico ya ampliamente utilizado en las instituciones francesas, el EMaÉval. Los certificados emitidos por las instituciones marroquíes debían ser accesibles a través de un pasaporte digital, entregado a cada estudiante para que pudiera mostrar a las empresas las competencias adquiridas durante sus estudios ofreciendo todas las garantías de su autenticidad. Además, el consorcio planificó una serie de acciones para que estos certificados fueran reconocidos por los agentes socioeconómicos y para aumentar el número de estudiantes susceptibles de obtenerlos. A pesar de ser uno de los primeros proyectos en este campo en Marruecos, el equipo del proyecto no puso de manifiesto ningún reto o limitación.

7.3. Resultados

El impacto de estos proyectos en las instituciones marroquíes es visible, aunque en el caso de unos proyectos más que en otros. Sus beneficiarios más directos, los miembros de las universidades (personal académico, personal técnico, administrativo y estudiantes), han sido testigos de transformaciones sistémicas, institucionales e individuales durante los años de ejecución de los proyectos TEMPUS y Erasmus+ CBHE, beneficiándose, como confirmaron las propias instituciones coordinadoras de los proyectos que rellenaron la encuesta y participaron en la Reunión de *Cluster Online* organizada por NEO Marruecos, de las numerosas acciones formativas llevadas a cabo por las entidades europeas socias.

En cuanto al impacto que estos proyectos tuvieron para la sociedad, podemos destacar varios resultados importantes. En primer lugar, la adquisición de hardware y equipamiento (dotación para centros, salas activas, laboratorios de grabación, servidores, etc.) como afirmaron las entidades marroquíes representó un paso esencial en la implementación de las herramientas de *e-learning*. Un estudio demostró que el suministro del equipamiento necesario es un elemento crucial que garantiza la equidad digital entre los alumnos de diferentes entornos socioeconómicos (Anigri, 2021). La adquisición, instalación y uso de nuevo hardware y diferentes tipos de equipos permitió a las universidades marroquíes implicarse y experimentar métodos modernos de enseñanza y aprendizaje utilizando las TIC y las herramientas en línea. Esto se tradujo en una nueva forma de percibir el proceso educativo, al utilizar métodos mixtos que mezclaban la enseñanza tradicional presencial (con todos los materiales tradicionales que ello implica) con los métodos de enseñanza en línea y

los recursos TIC, como ordenadores, portátiles, estudios MOOC y otros dispositivos de hardware. La conversión a estas nuevas herramientas ayudó a poner una gama más amplia de cursos a disposición de los estudiantes, que pudieron aprender en un entorno actualizado y entrar en contacto de primera mano con tecnologías que facilitaban su proceso de aprendizaje, lo cual cobra especial relevancia en el sistema superior marroquí con aulas masificadas, lo cual se ha constatado especialmente a través del contenido del informe final técnico de ejecución del proyecto CBHE MarMOOC.

Otro resultado importante de la aplicación de estos proyectos europeos en Marruecos fue la mejora de la internacionalización y la apertura de las instituciones implicadas en los proyectos. Es innegable que la participación de las instituciones marroquíes en todos estos proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE desempeñó un papel importante en la creación de un vínculo con otras instituciones situadas en otros países, ya sea de la misma región o de la Unión Europea. Como miembros de consorcios multinacionales, las universidades marroquíes tuvieron la oportunidad de presenciar y experimentar diferentes formas de enseñanza, aprendizaje y organización, lo que, en consecuencia, les dio un impulso de visibilidad en el panorama internacional, siendo un claro ejemplo de esta afirmación los intercambios de experiencias y resultados publicados del proyecto EXPERES. Esto sólo puede significar que las universidades marroquíes que participaron en los proyectos fueron expuestas internacionalmente y, por tanto, pudieron participar en más proyectos con cada convocatoria posterior. Como se ha podido comprobar hay un mayor volumen de proyectos vinculados con las TICs en el programa Erasmus+ CBHE que en Tempus.

Además, estos proyectos apoyaron el refuerzo del trabajo en red a nivel nacional, regional e institucional. La exposición al entorno educativo nacional e internacional atrajo el refuerzo de las conexiones que crearon las universidades marroquíes. Al asociarse en estos proyectos, las universidades formaron una red más sólida para trabajar en el mismo ámbito de competencia y con los mismos objetivos de modernización del sistema universitario marroquí y de implantación de las TIC y los dispositivos en línea en sus áreas de enseñanza, aprendizaje y administración. Un ejemplo de ello fue el proyecto Tempus MOMATE entre Argelia, Marruecos y Túnez con entidades europeas en torno a un ámbito de interés común: las energías renovables, que posteriormente daría lugar al proyecto EXPERES con clases prácticas accesibles a distancia para cualquier alumno o el proyecto CBHE MehMed de implementación de un máster en gestión del cambio ambiental. Las nuevas redes internas constituyeron una

importante oportunidad para que los miembros del personal docente y administrativo de las universidades marroquíes conocieran mejor la forma de trabajar de las entidades europeas y trataran de alinear sus métodos de trabajo, con el objetivo de poner en práctica los correspondientes resultados de cada proyecto, como en el caso del proyecto CBHE Gest en torno a la igualdad de género.

Al reforzar sus canales de *networking*, las universidades marroquíes también experimentaron una cooperación más estrecha entre ellas y de los diferentes departamentos que participaban en el proyecto, así como una mejora de las sinergias con el entorno socioeconómico y nuevos contactos con instituciones públicas y privadas, que apoyaron activamente a las universidades en la realización de las actividades que tenían previstas dentro de estos proyectos, como, por ejemplo, la acreditación de varios másteres.

Todas estas nuevas conexiones hicieron que las universidades disfrutaran de una mayor visibilidad y, con esta visibilidad, experimentaron la importancia de consolidar los principios de transparencia, responsabilidad, rendición de cuentas y buen gobierno.

Otro resultado importante extraído de estos proyectos entorno a las tecnologías en línea y el *e-learning* fue la actualización de los planes de estudio, mediante la implementación y uso de SPOCs, nuevos MOOCs, Serious gaming, Project-based learning (PBL) y laboratorios remotos. La implementación y el uso de nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje han supuesto una renovación y el desarrollo de los planes de estudio en las universidades marroquíes. Al familiarizarse con los nuevos estándares y al poner en marcha nuevos cursos en línea, como los MOOCs y los SPOCs, así como el uso de Serious gaming, el aprendizaje basado en proyectos o los laboratorios remotos, a través por ejemplo de los proyectos MarMOOC o EXPERES, las universidades marroquíes dieron un salto hacia enfoques modernos en la educación que pudieran resultar más atractivos para los estudiantes del mundo actual que están rodeados de tecnología y medios sociales. A su vez, esto ayudó a crear un puente hacia los estudiantes y a cambiar la forma de impartir los cursos. Todos estos pasos están en consonancia con el cambio de paradigma observado varios años antes, que consiste en que los profesores no representan la única fuente de obtención de información, conocimientos y habilidades, y que el proceso de aprendizaje se compone de comunicación, compromiso y experimentación (Bouroumi, Fajr, 2014). Evidentemente, este proceso ha supuesto un reto. Sin embargo, al observar el panorama general de las universidades

marroquíes en la actualidad, podemos ver definitivamente cambios visibles que implican el uso constante de estas nuevas tecnologías a diario. Las nuevas plataformas digitales implementadas en el marco de estos proyectos muestran el inicio de una evolución del sistema modular marroquí hacia un sistema coherente con el proceso de Bolonia y con los métodos de enseñanza digital utilizados por las universidades europeas, que desempeñaron un papel decisivo al ofrecer apoyo y orientación a las universidades marroquíes en la implementación de estas plataformas, transfiriendo su *know-how*. Además, esta modernización también mejoró la visibilidad de las universidades y el aumento de su atractivo.

La modernización de los planes de estudio tuvo un efecto adicional que fue la mejora de las capacidades de los alumnos vinculadas a su posible empleabilidad e integración profesional en campos específicos, basándonos, por ejemplo, en los resultados de los proyectos CBHE Mabiova en el ámbito de la biotecnología vegetal, Tempus MOMATE en energías renovables o el proyecto CBHE AT-SGIREs en aplicaciones de redes inteligentes. Este impacto es también el resultado de una colaboración más estrecha con el sector socioeconómico que se unió bajo la modalidad de entidades asociadas en cada uno de los proyectos, como en el caso del proyecto CBHE INSTART con ocho socios asociados vinculados con el sector empresarial y tecnológico.

La formación de profesores-investigadores, es decir, la formación de formadores y la creación de una red de recursos humanos fueron resultados adicionales que contribuyeron a mejorar y potenciar la cualificación del personal académico marroquí. Las TIC y los métodos de enseñanza en línea representaron la oportunidad perfecta para que los profesores e investigadores actualizaran sus métodos de enseñanza e investigación, lo cual cobró especial importancia a raíz de la pandemia COVID-19. Dada la naturaleza de estos proyectos, que incluían la aplicación de nuevas técnicas educativas, las actividades planificadas y realizadas también contemplaban la formación de los profesores e investigadores como aspecto esencial, de modo que pudiesen adquirir los conocimientos y habilidades adecuadas para el uso de las tecnologías que significaba cada proyecto. Estas actividades dieron lugar a una nueva generación de profesionales cualificados para transmitir estos nuevos conocimientos a los alumnos y utilizar eficazmente estas TIC y los dispositivos en línea, como se puede constatar, por ejemplo, en los resultados compartidos de los proyectos finalizados EXPERES o MarMOOC. Los profesores e investigadores recién formados representaban al conjunto de las universidades marroquíes, formando así una red de profesionales capaces de comprender y

utilizar las nuevas tecnologías. En consecuencia, esto implica que a partir de ahora los procesos de enseñanza e investigación seguirán un camino más fácil, rápido y dinámico, ya que la mayoría de los problemas encontrados al principio de los proyectos fueron superados y ahora estos profesionales tienen a su disposición las herramientas inicialmente previstas para ellos dentro de cada proyecto. Esto también es muy importante para la satisfacción de los estudiantes, ya que se ha comprobado que la experiencia del profesor contribuye a la utilidad percibida, al uso de los sistemas de *e-learning* y a la satisfacción general del *e-learning* (Ouajdouni et al., 2021).

Además, estos proyectos europeos Erasmus+ CBHE y TEMPUS contribuyen a apoyar la mejora de los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior a los estudiantes (plataformas abiertas, centros de accesibilidad, etc.), dado que las nuevas tecnologías permiten la implantación de plataformas abiertas y centros de accesibilidad a nivel administrativo. En esta línea cabe destacar el proyecto CBHE InSIDE de reforma de las unidades de accesibilidad en los países socios del Magreb a través de una plataforma basada en la web de ED de código abierto de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Como consecuencia, esto supone una disminución de la burocracia institucional y una mayor rapidez en la resolución de los problemas administrativos a los que se enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales. Aunque el proceso debe continuar perfeccionándose, debido a la amplitud de las administraciones de las universidades marroquíes y a su número de estudiantes, estos proyectos lograron sentar las bases en torno a la necesidad de implantar una serie de cambios en la forma de gestionar los servicios estudiantiles, tendiendo a la digitalización, por ejemplo, a través del reto de crear el e-portfolio del alumno. En este sentido, la mejora de los servicios que se ponen a disposición de los estudiantes, implicó una mayor calidad de los mismos y una mejora adicional de la gobernanza general de las universidades.

Por último, la apertura de las universidades marroquíes hacia las TIC dio paso a un nuevo paradigma en sus métodos de enseñanza, aprendizaje y organización, fomentando una nueva estrategia digital para las instituciones de educación superior que va más allá del ámbito educativo. Los resultados de las actividades de estos proyectos pusieron de relieve los beneficios de las tecnologías digitales y ayudaron a validar la necesidad y las ventajas que las TIC pueden tener no sólo en las comunidades universitarias, sino también de apertura hacia el público en general. Todo ello se traduce en el refuerzo de un enfoque multidisciplinar en el que las TIC llegan a desempeñar un papel mayor y más importante, fomentando la

modernización de las instituciones de enseñanza superior que participan en estos proyectos para que puedan llegar a ser agentes de la educación a escala mundial.

Además de los resultados positivos registrados por estos proyectos europeos, es importante mencionar también las limitaciones específicas del *e-learning* y de las TIC en la educación, que se produjeron durante la ejecución de los proyectos. El grupo de proyectos que participó en la encuesta y en la reunión del clúster tuvo que indicar una serie de limitaciones relacionadas con el *e-learning* y las TIC en la educación. A partir de las respuestas y comentarios recopilados, los principales problemas identificados pueden dividirse en problemas de infraestructura y de recursos humanos.

Los problemas de infraestructura comprendían una serie de limitaciones relacionadas con el equipamiento de hardware y software. Las instituciones coordinadoras del proyecto informaron de problemas técnicos relacionados con la conexión a Internet, que a veces era inestable y no tenía la velocidad suficiente para mantener la conexión en línea de todos los dispositivos necesarios. Además, hubo problemas relacionados con el acceso de los estudiantes y profesores a Internet fuera de las instalaciones de las facultades o con el tipo de equipo utilizado que no podía conectarse a la red de Internet de forma eficiente. También aparecieron problemas a la hora de proporcionar seguridad a la plataforma y a los datos que contenían. Se indicaron algunas limitaciones en cuanto a la sincronización de los cursos entre las distintas instituciones, lo que dificultó el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si nos referimos al ámbito nacional, pero también al universitario, algunos de los encuestados y participantes en la reunión del clúster informaron de la escasa interacción con proyectos similares dentro de la misma convocatoria Tempus o CBHE.

En cuanto a los problemas de recursos humanos, la principal cuestión señalada para esta categoría fue la de limitación de los recursos humanos, entendida como la necesidad de una composición más amplia de los equipos coordinadores de cada institución. Esto se traduce en la falta de suficiente personal disponible para trabajar de forma continua en estos proyectos y, en consecuencia, en un problema interno de organización administrativa, técnica, docente a nivel universitario que requiere de una estrategia específica adaptada a cada institución. Algunos encuestados también indicaron que las formaciones no se han duplicado suficientemente de forma interna, lo cual no ha permitido que un número incluso mayor de personas se beneficiasen de los conocimientos adquiridos por los participantes implicados de

forma directa en las actividades formativas. Además, hubo informes que mencionaron la falta de una persona de referencia o de recursos de base. Otra cuestión planteada se refiere a la motivación de los participantes en estos proyectos, que informaron de la falta de medios suficientes para su movilización. Dado que el aspecto financiero vinculado a las formaciones del personal es vital, asegurando que se cubran los costes de los desplazamientos realizados, algunos participantes consideraron que los ingresos proporcionados por los presupuestos de los proyectos no cubrían totalmente sus movibilidades de formación, lo que se tradujo en una falta de motivación para participar en nuevas actividades formativas. Un problema adicional al que se enfrentaron los consorcios de los proyectos a la hora de implementar sus actividades fue la necesidad de un tándem profesor-técnico, teniendo en cuenta que todas las plataformas y recursos digitales instalados requerían de técnicos profesionales capaces de hacer funcionar estos recursos en beneficio de los profesores que necesitaban hacer uso de ellos. Una última limitación señalada se refiere al aspecto normativo, es decir, los encuestados se lamentaron de las limitaciones normativas y de las dificultades existentes en el país a la hora de adoptar nuevos planes de estudio basados en recursos digitales y TIC.

7.4. Conclusión sobre los proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE centrados en el uso de las TIC en Marruecos

Los proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE centrados en el uso de las TIC tuvieron un impacto directo en las comunidades universitarias marroquíes. Los esfuerzos de los profesionales universitarios, de los profesionales externos y de los estudiantes implicados en cada proyecto se tradujeron en la implantación de las tecnologías digitales y en su utilización en diversos ámbitos y para diferentes fines dentro de cada universidad. En general, las TIC desarrolladas dentro de estos proyectos mejoraron la percepción de las comunidades universitarias marroquíes sobre el uso de los recursos digitales, así como sus habilidades en el uso de estos recursos, fomentando una nueva red de profesionales mejor cualificados y preparados para afrontar los retos de esta era digital. Además, estos proyectos apoyaron la modernización de las universidades y sus esfuerzos por adaptarse al nuevo mundo digital y a los estándares europeos en el ámbito de las TIC y el *e-learning*, especialmente en estos dos últimos años a raíz de la pandemia COVID 19.

Otro avance importante que aportaron estos proyectos fue la internacionalización de las universidades marroquíes y el aumento de su visibilidad nacional e internacional, junto con la mejora de la calidad de sus procesos administrativos internos y métodos de enseñanza.

Aunque los consorcios que participaron en los proyectos se enfrentaron a numerosos contratiempos y limitaciones, los resultados generales de los proyectos son una prueba de los esfuerzos conjuntos y la colaboración que dieron lugar a resultados positivos y a historias de éxito. También hay proyectos Erasmus+ CBHE que todavía están en vigor y por lo tanto no se puede analizar cual será su impacto final, pero sí sus objetivos. Reconocemos el hecho de que no todos los proyectos lograron alcanzar los resultados previstos en sus propuestas iniciales, mientras que otros informaron de resultados parciales. No obstante, los profesionales que participaron en los proyectos mostraron determinación y voluntad de cambio, colaboración y mejora de sus enfoques digitales hacia la educación. Sin embargo, los esfuerzos deben ser sostenidos en futuras acciones a través de nuevos proyectos dirigidos al *e-learning* en la educación superior, ya que en las universidades aún se presentan casos de profesores y estudiantes que presencian la falta de infraestructura, capacitación y recursos en línea para enfrentar la era de la digitalización.

7.5. Discusión y recomendaciones sobre los proyectos europeos Tempus y Erasmus+ CBHE centrados en el uso de las TIC en Marruecos

Teniendo en cuenta los resultados, pero sobre todo los retos que se presentaron durante la ejecución de estos proyectos Tempus y CBHE, se incluyen en este artículo una serie de recomendaciones basadas en las sugerencias y experiencias de los participantes en los proyectos.

La primera recomendación sería la necesidad de identificar claramente los obstáculos y limitaciones a los que los consorcios tuvieron que enfrentarse en proyectos anteriores vinculados con las TICs. Esto debería hacerse de forma conjunta por todas las universidades marroquíes, con el apoyo del Ministerio de Educación, la Agencia Nacional Erasmus+ de Marruecos y la EACEA, para evitar futuros retos similares a los que otros ya se han enfrentado antes, lo que ayudaría a acelerar la ejecución de las actividades dentro de la vida de los proyectos. Se deberían analizar los mecanismos internos de cada entidad marroquí para determinar el tiempo que el profesorado dedica a los proyectos de cooperación educativa en

el ámbito de las TICs, teniendo en cuenta el papel fundamental que juegan los equipos académicos en el éxito y el impacto futuro de las actividades desarrolladas en cada proyecto de este tipo.

En cuanto a las tareas diarias de implementación de los proyectos vinculados con el *e-learning*, es importante seguir trabajando en los aspectos de multiculturalidad y modelos de trabajo colaborativo virtual, formar al personal en técnicas de resolución de conflictos y sistematizar los canales de comunicación.

Desde el punto de vista administrativo y de gestión de los proyectos de esta tipología, las recomendaciones incluyen una preparación más precisa y manejable de las plantillas de los proyectos, que puedan ser claramente entendidas y cumplimentadas por todos los miembros de la universidad. Además, es necesario un apoyo centralizado de forma constante, con el fin de reducir el tiempo necesario para la preparación de las justificaciones financieras, las actas de las reuniones y otra documentación del proyecto.

En cuanto a los aspectos técnicos de la aplicación de las TIC en el marco de los proyectos, es muy importante que las universidades miembros se aseguren de que las herramientas básicas para el buen funcionamiento de los recursos TIC están en buen estado y dentro de los parámetros requeridos. Nos referimos a las conexiones a Internet, que deben cumplir con los estándares normales de velocidad, así como a los programas y equipos informáticos, que deben ponerse a disposición de los estudiantes dentro de los campus universitarios y que deben ser actualizados para que los recursos digitales implementados por los proyectos funcionen correctamente. Esto también ayudaría a disminuir el problema de la masificación, que sigue siendo uno de los más importantes en la educación marroquí (Bouroumi, Fajr, 2014).

Además, se ha constatado la necesidad de asignar más recursos humanos a la ejecución de los proyectos, para garantizar un progreso fluido y constante de las actividades del proyecto, y evitar retrasos en la entrega de los resultados. Esto también redundaría en una mejor gestión de los proyectos y en un mayor número de personal preparado en los ámbitos afectados por los proyectos, lo que, en consecuencia, daría más visibilidad y reconocimiento a dichos proyectos.

En cuanto a las cuestiones financieras, recomendamos que los presupuestos de los proyectos se planifiquen cuidadosamente, con el fin de garantizar que la financiación cubra todos los gastos necesarios para todas las partidas presupuestarias, especialmente los costes vinculados con las TICs.

Por otra parte, a nivel institucional, regional y nacional, la principal recomendación se refiere a una cooperación más estrecha entre las universidades asociadas, con el fin de alinear con éxito sus iniciativas en el ámbito de las TICs y poner en marcha plataformas coordinadas y coherentes o cualquier otro recurso digital previsto inicialmente. De este modo, los estudiantes y el personal de todas las universidades implicadas en un proyecto o en diferentes proyectos que persiguen resultados similares vinculados con las nuevas tecnologías pueden beneficiarse de los resultados conjuntos, lo que también proporciona un enfoque coherente hacia el mismo objetivo y evita disyunciones e incoherencias. Como es sabido, una de las actividades más importantes de este tipo de Proyectos de Cooperación es promover el contacto y la cooperación entre Universidades de países europeos y de otras zonas del mundo.

Además, es muy recomendable que los nuevos proyectos en el ámbito de las TICs y del *e-learning* se diseñen a partir de los resultados obtenidos en los proyectos que se han analizado en esta tesis y otros futuros que se aprueben. Dado que varias instituciones coordinadoras se quejan de la falta de comunicación y conexión entre proyectos, el Ministerio de Educación, Agencia Nacional Erasmus+ y EACEA podrían actuar como enlaces y catalizadores, y ayudar a promover una mayor coherencia a la hora de diseñar futuros proyectos. Esto también garantizaría una mejor calidad de los cursos en línea en cuanto a su contenido y presentación, lo que, en consecuencia, aumentaría el atractivo de los planes de estudio en línea y atraería a más estudiantes. De hecho, la mejora de la calidad de los contenidos de los cursos en línea se identificó como un factor clave que es necesario mejorar para aumentar la satisfacción de los estudiantes (Safsouf et al., 2020).

En cuanto a las prioridades educativas de las universidades, se ha puesto de relieve la importancia de que los consejos de administración de las universidades prioricen la inclusión de recursos abiertos y digitales en los planes de estudio universitarios, con el fin de continuar el desarrollo del sistema educativo para que alcance los estándares europeos en el uso de las TIC y las plataformas en línea. A un nivel más amplio, esto implica un apoyo al acceso democrático y diverso al conocimiento, con la esperanza de seguir creando capacidades en la

educación digital, inculcando una cultura de apertura y dirigiendo los recursos humanos y económicos hacia las iniciativas de educación digital. Estas iniciativas deben ser apoyadas en todo momento por el Ministerio de Educación, que tiene que realizar todas las acciones necesarias para asegurar la acreditación y validación de los nuevos currículos y programas digitales implementados por los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE. De hecho, la integración de las TIC en la educación es una de las principales prioridades del Ministerio de Educación Nacional marroquí, como se muestra en la visión estratégica 2015-2030, que busca mejorar el uso de la tecnología con el fin de conducir también a una mejora de la calidad en la educación (El Ouesdadi, Rochdi 2021).

También es muy importante asegurar la monitorización y el seguimiento continuo de los proyectos vinculados con el *e-learning*, para garantizar su sostenibilidad, teniendo en cuenta que, en el caso de algunos proyectos que preveían la creación de observatorios o plataformas comunes, no siempre es posible verificar su continuidad en el tiempo o que se haya podido finalmente implementar una estructura digital centralizada. Es igualmente necesario poder disponer de indicadores claros de ejecución que permitan verificar el grado de avance alcanzado en los proyectos en comparación con los resultados previstos en las solicitudes aprobadas teniendo en cuenta que estos proyectos se financian con presupuesto comunitario. Cuando la financiación de la UE finaliza, el interés por el proyecto disminuye y los equipos de trabajo cambian su enfoque para desarrollar nuevas propuestas. De ahí la necesidad de crear una red nacional de expertos en proyectos educativos europeos TIC y *e-learning* en Marruecos que pueda contribuir a la formulación de recomendaciones para futuras propuestas, al intercambio de experiencias, a la optimización de recursos, a la ayuda en la constitución de consorcios y a la sostenibilidad futura de los proyectos.

8. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta tesis *‘la cooperación educativa internacional en la Unión Europea: el caso de Marruecos desde una perspectiva integradora’* se fundamentó en poder analizar la cooperación internacional educativa de la Unión Europea, partiendo del marco teórico del concepto de europeización y condicionalidad de la financiación comunitaria en la educación superior y del proceso de integración europeo, y su vinculación con la captación de fondos UE, así como su impacto en Marruecos, país de vecindad sur, beneficiario de los programas Tempus y Erasmus+ CBHE. Esta investigación y análisis se ha podido llevar a cabo en el marco de las teorías de la europeización, siendo los resultados y la capitalización de los diversos proyectos de cooperación entre la Unión Europea y Marruecos en el ámbito de la educación superior implementados desde 2008, cuando Marruecos pasó a ser país elegible en los proyectos Tempus, hasta 2015, los que se han presentado y analizado en su totalidad en esta tesis.

El primer objetivo específico que se había planteado era el de poder identificar adecuadamente la relación de proyectos estructurales de cooperación educativa de las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE, procediendo a realizar a continuación una clasificación en los ámbitos prioritarios establecidos por la Secretaría de Estado de Educación Superior e Investigación Científica marroquí. Este objetivo también se ha podido alcanzar a través de esta tesis. Se ha, en primer lugar, identificado las distintas convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE publicadas por la Unión Europea para el periodo 2008-2017, para a continuación analizar sus objetivos, temas de cooperación y acciones, preparando y presentado una investigación detallada de los proyectos estructurales en los que han participado las entidades marroquíes tanto en las convocatorias Tempus como Erasmus+ CBHE.

El segundo objetivo que se había fijado era el de poder analizar todos los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE financiados en el marco de los programas europeos Tempus IV y CBHE para el período 2008-2017 desde el punto de vista de las prioridades temáticas y de su contenido, a fin de extraer conclusiones sobre las repercusiones específicas en el país y de conformidad con las características establecidas en dichas convocatorias. En especial, en cuanto al desarrollo de actividades de fortalecimiento de la internacionalización

de los sistemas de educación superior; introducción de reformas de tipo Bolonia (sistemas de tres ciclos, garantía de calidad, evaluación, etc.), utilización de instrumentos de transparencia, como sistemas de créditos, procedimientos de acreditación, directrices para el reconocimiento de la educación previa y no formal; creación de marcos de cualificaciones nacionales; desarrollo y aplicación de sistemas/directrices internos y externos para la garantía de calidad; diseño y aplicación de nuevos enfoques e instrumentos para la elaboración y seguimiento de políticas, incluida la creación de órganos, organizaciones o asociaciones representativas y fortalecimiento de la integración de la educación, la investigación y la innovación.

Este objetivo se ha podido también realizar y se ha incluido un análisis sobre los objetivos generales y específicos de cada uno de los proyectos estructurales Tempus con participación marroquí y si estos, gracias a la cooperación con las instituciones de los Estados miembros de la UE, respondían a los objetivos de las convocatorias Tempus en los países socios. En concreto se analizó su vinculación con: la promoción de la reforma y la modernización de la educación superior, la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación superior, el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones de educación superior, en particular su capacidad de cooperación internacional y de modernización continua, la promoción del desarrollo recíproco de los recursos humanos, el fortalecimiento de la red de instituciones de educación superior y de institutos de investigación de todos los países socios y de los Estados miembros de la UE, así como la mejora de la comprensión mutua entre los pueblos y las culturas de la UE y los países socios. Para ello también se comparó la vinculación de los objetivos de cada proyecto estructural con los diversos temas de cooperación que conforman la estructura del programa Tempus de reforma del plan de estudios, de la gestión y la educación superior y la sociedad.

En cuando a los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE de desarrollo de capacidades con participación también marroquí se ha podido igualmente analizar y extraer conclusiones de si sus objetivos estaban alineados con uno o varios de los objetivos de las convocatorias Erasmus+ CBHE de fomentar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la enseñanza superior en Marruecos, de abordar los retos a los que se enfrentan las instituciones y el sistema de enseñanza superior marroquí, incluidos los aspectos de calidad, pertinencia, equidad de acceso, planificación, impartición, gestión y gobernanza, de contribuir

a la cooperación entre la UE y Marruecos, de promover la convergencia voluntaria con los avances de la UE en materia de educación superior, así como los contactos entre personas, la conciencia y el entendimiento intercultural.

El tercer objetivo se centró en abordar el sistema de educación superior en Marruecos y las últimas tendencias (aproximación al marco legislativo y reglamentario, a las normas de la UE, adaptación de las modalidades pedagógicas, política y aplicación del *European Credit Transfer System* (ECTS) en el marco del sistema LMD (Grado, Máster, Doctorado, por sus siglas en francés), consolidación de los instrumentos de gestión como herramientas de europeización, fomento del aprendizaje en línea, diversificación de la oferta de formación y el reconocimiento de los diplomas, que son los pilares del sistema LMD, de acuerdo con las recomendaciones del proceso de Bolonia); y la vinculación de los proyectos estructurales en Marruecos y su contribución a las nuevas prioridades, poniendo de relevancia la importancia de la gestión de estos proyectos a través de la existencia de estructuras estables como las distintas unidades de internacionalización existentes en las universidades de los estados miembros de la UE (ORIs, OPIs) y el haber puesto las bases para estructuras similares en las instituciones de educación superior marroquíes a través de proyectos Tempus como LHEM, COMPERE, MIMI o MonProg.

Con el objetivo de ofrecer en esta tesis resultados contrastados e instrumentos para estructurar futuros proyectos de capacitación se logró llevar a cabo un análisis de la información disponible en las páginas web de la Comisión Europea, de la *European Agency for Culture, Education and Audiovisual* (EACEA), especialmente convocatorias y listados de selección de proyectos, de la Plataforma de Resultados de Proyectos Erasmus+ en relación con las fichas existentes de cada uno de los proyectos estructurales, y el contenido existente, en el momento de realizar esta tesis doctoral, en las páginas web específicas de cada proyecto estructural Erasmus+ y CBHE. Sin embargo, a pesar de su solicitud, y como se informa más en detalle a continuación, no se logró tener acceso a las solicitudes presentadas de cada uno de los proyectos o a las evaluaciones de los informes intermedios o finales realizadas y remitidas por la EACEA a los coordinadores de los proyectos, ni al presupuesto detallado inicial y final de ejecución de cada proyecto estructural. El conocimiento del contenido de estos informes, no solamente por parte de la EACEA y los socios de los proyectos, sino también por otros destinatarios, especialmente aquellos que trabajan en el ámbito de la

internacionalización de la educación y los procesos de integración europea, también es necesario para poder realizar un análisis más profundo de la evolución misma de los proyectos comunitarios. Esta limitación de acceso a dicha información hizo necesario que se diseñase una planificación de encuestas, según el tipo de programa Tempus o Erasmus+ CBHE y se organizaran entrevistas presenciales destinadas a los participantes marroquíes clave en estos proyectos por parte de cada consorcio, cuyos análisis pormenorizado y conclusiones forman parte esencial de esta tesis doctoral.

En esta tesis se ha podido ofrecer un análisis estadístico detallado y comparado sobre el Magreb y la aprobación de los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE en esta región, así como incorporar un estudio pormenorizado sobre la participación de Marruecos en las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE, especialmente en cuanto al número y tipología de proyectos estructurales, en comparación con los proyectos conjuntos, y a la participación de las instituciones de educación superior marroquíes en estos proyectos estructurales, en calidad de entidades coordinadoras o socias, identificando los centros con mayor o menor presencia. Para ello, se incluyó previamente un análisis sobre la Unión Europea y la cooperación educativa internacional con terceros países a través del nacimiento de los programas Tempus y Erasmus+ CBHE. Esta descripción y análisis estadístico realizado, que incluyó la organización y clasificación de los proyectos estructurales por ámbitos temáticos (garantía de calidad, diversificación y profesionalización de la oferta de formación, aprendizaje en línea, formación abierta y a distancia, ECTS y proceso de Bolonia, empleabilidad y emprendimiento, gobernanza, gestión universitaria e internacionalización, inclusión e igualdad, reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, y sistemas de información) permitieron poner de relevancia el volumen y alcance de los proyectos de cooperación educativa financiados por la Unión Europea entre 2008 y 2017 en Marruecos.

También, y a modo de anexo, se han facilitado, para futuras nuevas investigaciones, el contenido de cada una de las encuestas realizadas y una serie de plantillas elaboradas durante las misiones presenciales en Marruecos que pueden ser de utilidad para dar mayor visibilidad a los proyectos estructurales. Para poder comprender aspectos importantes en la cooperación internacional educativa de la Unión Europea con Marruecos desde una perspectiva integradora, europeizante de construcción común, y en el marco de la política de vecindad y

del proceso de Bolonia, se abordó también el aspecto de los principales grupos de interés (responsables de internacional, coordinadores de proyectos, miembros de equipo de proyectos) y su influencia en la captación de financiación europea, así como ciertos elementos fundamentales, como son las actividades formativas y la transferencia de conocimiento, de métodos de trabajo y valores europeos por parte de los socios de la UE a través de la participación en los proyectos, en relación con los recursos humanos en las entidades marroquíes implicados en este proceso de captación de fondos externos.

Dado que durante el último periodo de elaboración de esta tesis surgió la pandemia del COVID-19, que supuso una evolución muy importante del *e-learning* en los sistemas de educación superior y especialmente en Marruecos se incluyó un apartado específico en esta tesis analizando los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE en el ámbito de las TICs y del *e-learning* financiados en Marruecos, más allá de los proyectos estructurales, cuyos coordinadores y representantes acudieron en julio de 2020 a la convocatoria virtual realizada por la Agencia Nacional Erasmus+ de Marruecos para presentar sus proyectos, resultados, impactos, retos, etc. En esa sección de la tesis se incluyen ya las conclusiones y recomendaciones para futuros proyectos europeos en el ámbito de las TIC y *el e-learning* en Marruecos.

Los resultados de las encuestas generales Tempus y Erasmus+ CBHE y de las encuestas específicas Tempus por ámbito, así como las conclusiones de las reuniones focales realizadas y del análisis de la información resultante de cada proyecto, han puesto de manifiesto que los proyectos estructurales han tenido un impacto notable en el proceso de modernización de las instituciones marroquíes en el período 2008 y 2017. Especialmente, y como confirman los encuestados, estos proyectos han contribuido, claramente, al desarrollo de la capacidad de los recursos humanos de las instituciones destinatarias en Marruecos en el ámbito de la cooperación internacional, abordando algunas de las dificultades clave que se planteaban a nivel de cada una de las instituciones académicas y contribuyendo al desarrollo de los centros a través de la creación o mejora de servicios universitarios modernos. También se fomentó el diseño de herramientas y métodos para la profesionalización del personal académico, incrementando las actividades de movilidad de estudiantes y personal con universidades socias de la UE, impartiendo nuevos módulos de formación, lo que tuvo un efecto positivo en los beneficiarios directos (el 100% de los encuestados confirmó este impacto como efecto de

la intervención directa de los proyectos CBHE). La promoción del progreso tecnológico fue otro aspecto confirmado por la práctica totalidad de los encuestados, así como el claro apoyo prestado por los socios europeos. Los miembros de los proyectos marroquíes afirmaron en un porcentaje muy elevado su alto nivel de satisfacción con las actividades de los proyectos CBHE en los que participaron.

Se puede afirmar que la financiación europea para la implementación de estos proyectos de carácter estructural ha contribuido significativamente al proceso de acercamiento a las políticas educativas europeas por parte de las instituciones de educación superior de Marruecos involucradas en las propuestas fruto del análisis realizado, y especialmente a armonizar sus procesos internos en el ámbito de la internacionalización en casa (IAH), por ejemplo, a través de la introducción progresiva del sistema ECTS o de la creación de estructuras de apoyo a la internacionalización siguiendo el modelo de las estructuras europeas.

Se ha constatado especialmente la progresiva formación y profesionalización de los recursos humanos de las instituciones de educación marroquíes para trabajar en la esfera internacional y en concreto con la Unión Europea, como es el caso de la Université Ibn Tofail y el gran volumen de proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE financiados por la UE en los que está involucrada esta institución.

Sin embargo, es necesario precisar, en tanto que limitación, que en el momento en que se llevaron a cabo las encuestas, se habían completado los proyectos estructurales Tempus, mientras que los proyectos Erasmus+ CBHE estaban todavía en curso. Por consiguiente, los resultados de las encuestas Tempus, tanto las generales como las específicas, son más concluyentes que los resultados de las encuestas Erasmus+ CBHE.

Se ha observado, no obstante, un impacto insuficiente de los proyectos estructurales fuera de las propias instituciones de educación superior, por lo que sería conveniente que en futuras propuestas se cuidara una participación más activa del sector empresarial y que se fortalecieran los vínculos con el mundo socio-económico, teniendo en cuenta que en este tipo de convocatorias europeas se promueve la constitución de consorcios y asociaciones multidisciplinares, con socios procedentes de distintos ámbitos y especialidades.

Además, algunos de los ámbitos evaluados, como la empleabilidad y el emprendimiento o la gobernanza, la gestión universitaria y la internacionalización, estuvieron muy presentes en varios proyectos estructurales Tempus, frente a una menor representación de ámbitos prioritarios para la Unión Europea tales como la promoción de la inclusión y la igualdad, el reconocimiento de titulaciones y cualificaciones o el avance en los sistemas de información, que se abordaron en un único proyecto cada uno, respectivamente; seguidos de la calidad, diversificación y profesionalización de la oferta de formación o el e-learning, aprendizaje abierto y a distancia, con representación solamente en dos proyectos estructurales, en el periodo analizado. Es por ello que se puede concluir que ciertos ámbitos han generado un mayor interés entre las universidades marroquíes, como puede ser la empleabilidad, con el objetivo de hacer frente a la tasa de desempleo juvenil en Marruecos, o la internacionalización, para lograr una mayor presencia en la esfera internacional de las entidades marroquíes y la captación de fondos. Cada uno de esos ámbitos constituye un elemento de progreso y desarrollo del sistema universitario marroquí, y un acercamiento a Europa, por lo que las universidades marroquíes deberían centrar sus esfuerzos futuros en el desarrollo de proyectos en aquellos ámbitos menos representados hasta ahora, pero de gran relevancia para la Unión Europea, al tiempo que siguen avanzando en los ámbitos ya representados desde 2008.

Los porcentajes de las encuestas analizadas indicaron un gran interés por parte de las universidades para que los estudiantes participasen en proyectos de empleabilidad, pero la participación de estudiantes con necesidades especiales o en otros ámbitos fue escasa. Por consiguiente, es necesario adoptar más medidas en el futuro para facilitar una participación más activa y constante de toda la comunidad estudiantil en los proyectos financiados con fondos europeos.

Los resultados de las encuestas también mostraron una adaptación de las universidades a los objetivos específicos de cada proyecto y un esfuerzo continuo, durante la vida de los proyectos, para llevar a cabo las actividades previstas, lo que demuestra la implicación de las instituciones de educación superior de Marruecos y su compromiso con los objetivos de cada uno de los proyectos, así como con el cumplimiento de las prioridades europeas y aquellas fijadas para los terceros países.

Sin embargo, es necesario realizar una serie de apreciaciones:

- **La promoción del acceso a la información de los proyectos de cooperación financiados por la UE**

Las convocatorias Tempus y Erasmus+ CBHE están financiadas por fondos públicos europeos. Sin embargo, es necesario subrayar que es difícil acceder a los resultados de estos proyectos o a sus presupuestos. En ambas convocatorias es obligatorio presentar informes provisionales y finales, de carácter técnico y financiero, sobre la ejecución del proyecto, conforme a la solicitud presentada y aprobada, y el acuerdo de subvención firmado entre la EACEA y el coordinador de la propuesta, en nombre de todos los socios del consorcio. Si un ciudadano europeo o de un tercer país desea conocer los resultados obtenidos en el marco de un proyecto específico, y el presupuesto ejecutado, los medios disponibles suelen ser dos: el sitio web del proyecto (con la información que el coordinador desea incluir) y la plataforma de resultados Erasmus+. En este último caso, la información recogida se limita en muchas ocasiones a la identificación de los nombres de las entidades que componen el consorcio y a un breve resumen de los objetivos del proyecto.

La EACEA no proporciona el acceso a los informes de resultados, que el coordinador de cada proyecto tiene que presentar al finalizar la vigencia del proyecto, indicando que no es posible debido a la normativa europea de protección de datos. Por lo tanto, es difícil para los terceros que no participan en la ejecución de un proyecto saber qué acciones se llevaron a cabo finalmente y cómo se ejecutó la financiación, o el uso que se hizo de los equipamientos previstos en este tipo de convocatorias.

La UE debería arbitrar los procedimientos necesarios para asegurar que para cada proyecto se establezca una lista de indicadores de resultados obtenidos y verificados, así como referencias a la ejecución del presupuesto en su globalidad y por socio. También es importante saber qué equipos de trabajo han participado por parte de cada una de las instituciones y qué equipamiento se ha instalado en las entidades beneficiarias. La UE podría establecer el contenido mínimo que debería estar disponible en las páginas web de los proyectos, así como la visibilidad de la fuente de financiación. Se propone incluir los siguientes elementos: equipos de trabajo de cada entidad, resultados de los proyectos, grupos objetivo de actividades, información sobre el equipamiento adquirido, presupuesto ejecutado y aprobado para cada entidad. Esta información también debería incluirse en la plataforma de resultados Erasmus+.

Debido a la información limitada disponible sobre los resultados o sobre el impacto de los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE y a las dificultades encontrados para obtener esos datos, sería necesario elaborar una ficha de cierre de proyecto, que pueda ser cubierta por el coordinador de cada proyecto, en el que se especifiquen los objetivos y las actividades realizadas, y que se podría consultar en el sitio web de cada proyecto y del Ministerio correspondiente. Se propone un modelo de ficha (véase el anexo 7.3.5).

- **La elaboración de prioridades nacionales teniendo en cuenta el historial de los proyectos estructurales terminados y las nuevas necesidades**

El Ministerio ha definido las siguientes prioridades y temáticas para las próximas convocatorias de proyectos Erasmus+ CBHE, algunas de las cuales ya estaban presentes en las anteriores convocatorias finalizadas:

1. Apoyo a la implementación del sistema de grado:

- fortalecimiento de la educación de idiomas extranjeros;
- enfoques y métodos pedagógicos destinados a desarrollar las competencias transversales ('soft skills') de los estudiantes;
- desarrollo del e-learning como un modo de educación equitativo;
- desarrollo de competencias en pedagogía universitaria e ingeniería pedagógica (profesionalización, enfoques basados en los resultados del aprendizaje, etc.);
- buenas prácticas en la tutoría universitaria;
- implementación de un sistema de orientación activo para después de la graduación del bachillerato (procedimientos, plataformas de información y registro, etc.);
- mejora de la gobernanza de las universidades para acompañar la implementación del sistema de grado;
- gestión del cambio (a nivel del Ministerio y de las universidades).

2. Acompañamiento de los otros proyectos de reforma:

- acompañamiento de los proyectos de reforma del tercer ciclo de formaciones en medicina, medicina dental y farmacia;
- refuerzo y desarrollo de la formación en relación con las profesiones reguladas (Medicina, Odontología, Farmacia, Arquitectura, ...): Normas pedagógicas, requisitos

en materia de estructuras hospitalarias y recursos humanos y materiales, condiciones y modalidades de acceso, evaluación de la formación, formación de formadores, etc.;

- promoción de la educación superior privada como acompañante de la educación pública: reconocimiento y seguimiento de las instituciones privadas de educación superior, etc.

3. Mejora de la empleabilidad de los graduados de educación superior:

- enfoques para fortalecer las relaciones entre el tejido socio-económico y la universidad marroquí;
- promoción del emprendimiento de los estudiantes como alternativa al empleo asalariado;
- establecimiento de mecanismos sostenibles para el seguimiento de la integración de los graduados de educación superior.

4. Garantía de la calidad:

- métodos e instrumentos de evaluación institucional;
- formación de evaluadores y administradores de operaciones de evaluación.

5. Sistema de información:

- acompañamiento a los diversos proyectos pedagógicos del Ministerio en el ámbito de "Sistema de Información":
 - gestión del funcionamiento de la evaluación-acreditación de las titulaciones de formación;
 - gestión de las solicitudes de autorización y reconocimiento de instituciones privadas;
 - proceso de gestión de la orientación y admisión de estudiantes;
 - gestión de los concursos para el acceso a las instituciones de educación superior (Concurso Nacional Común de Acceso a las Escuelas de Ingeniería, Concurso de Acceso a las Escuelas de Ingeniería Post-bachiller, Concurso de Acceso a las Escuelas Nacionales de Comercio y Gestión, Concurso de Acceso a las Formaciones Médicas, etc.).

Teniendo en cuenta el historial de los proyectos estructurales aprobados hasta 2017 y los ámbitos que no se han abordado suficientemente, sería importante promover proyectos estructurales de nuevas tecnologías, a fin de aumentar el e-learning, avanzar hacia una administración digital y aplicar sistemas de información innovadores. También sería necesario fomentar las propuestas de garantía de calidad y una internacionalización más visible y funcional, con un número cada vez mayor de movildades especialmente entrantes. Es preciso promover proyectos de reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, así como más iniciativas de convergencia con el proceso de Bolonia. Un elemento que debe abordarse de manera significativa es el de la inclusión y la igualdad, sobre la base de los resultados del proyecto RUMI - *Réseau des Universités Marocaines pour l'Enseignement Inclusif* (Red de Universidades Marroquíes para la Educación Inclusiva).

En las entrevistas con las universidades marroquíes, una mención constante es su petición de participar activamente en la elaboración de las prioridades nacionales que se incluyen en las convocatorias europeas. Por consiguiente, es importante mejorar los mecanismos de recepción de las necesidades de las entidades de educación superior en lo que respecta a su participación en la elaboración de las prioridades nacionales, incluidas en las convocatorias de cooperación y proyectos de transferencia de conocimiento, como el desarrollo de capacidades. De esta manera, se evitaría una concentración excesiva de proyectos en ámbitos muy específicos, en detrimento de otros proyectos en ámbitos que también son prioritarios.

Se ha constatado la existencia de pocos proyectos estructurales en ciertos ámbitos específicos importantes, como los proyectos relativos a los sistemas de información, el e-learning y la aproximación del sistema de educación superior marroquí a los estándares europeos en materia de reconocimiento de cualificaciones. También hay proyectos estructurales que tienen un contenido muy similar, aunque se trate de proyectos estructurales, especialmente en el ámbito del emprendimiento.

El Ministerio de Educación Marroquí podría ser el vínculo que centralice la coordinación activa de las iniciativas que emanen de las universidades, a fin de promover la presentación de proyectos, en diferentes ámbitos prioritarios para Marruecos, y para las universidades, así como para la Unión Europea, teniendo en cuenta la especialización o los ámbitos de excelencia de las diferentes entidades. Para ello sería necesario la creación de un

grupo de trabajo de alto nivel entre el personal del Ministerio, las Universidades, la Agencia Nacional Erasmus+ y la Agencia Nacional de Calidad.

- **La creación de consorcios en cada proyecto para una diversificación más amplia de representación**

En los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE, varias universidades marroquíes tienen niveles de participación muy altos, pero también se ha verificado la existencia de instituciones de educación superior de Marruecos con una presencia menor en este tipo de convocatorias europeas, lo cual puede estar motivado por estructuras de internacionalización menos consolidadas.

Para tener un mayor impacto en el sistema de educación superior en su conjunto y en el proceso de internacionalización, sería conveniente fomentar la participación de estas entidades y ser conscientes de las dificultades que pueden encontrar para lograr una participación activa. La Agencia Nacional Erasmus+ podría servir de canal de comunicación para detectar posibles lagunas en la formación con respecto a la presentación de propuestas por parte de las entidades marroquíes menos representadas.

Por razones lingüísticas, históricas y de proximidad, los países europeos con mayor participación y colaboración en estos proyectos son: Francia, España, Bélgica e Italia. Las entidades marroquíes han colaborado más en los últimos años con equipos académicos cuyo idioma de trabajo era el francés y han diseñado propuestas en francés. En general, no ha sido posible la cooperación internacional en inglés u otros idiomas, lo que limita las posibilidades de los equipos marroquíes de cooperar con el personal académico de algunos países en los que el francés no es un idioma de uso común. Sería conveniente diversificar los países socios de la UE que participan en los proyectos, de modo que los consorcios estén también representados por instituciones europeas procedentes de otras zonas geográficas de los Estados miembros y que participe personal académico y administrativo con conocimientos de otros idiomas, a fin de lograr un mayor nivel de internacionalización.

- **La concepción de nuevos proyectos basados en los resultados de los proyectos terminados**

En las solicitudes de proyectos estructurales, como por ejemplo los de emprendimiento, no se indica que se hayan desarrollado los resultados previstos tomando como punto de partida los resultados obtenidos en proyectos anteriores sobre el mismo tema. Esto se debe también a que los grupos de trabajo no tienen acceso a los resultados de proyectos anteriores a menos que hayan participado directamente en ellos.

Es en este aspecto donde el Ministerio de Educación puede actuar como catalizador de los conocimientos ya producidos, a fin de promover una mayor coherencia en los esfuerzos futuros y dar su opinión sobre posibles nuevas propuestas estructurales. Sería importante que la Agencia Nacional Erasmus+ de Marruecos tuviera en su sitio web una lista actualizada de los proyectos europeos terminados o en curso incluyendo la información más relevante de los resultados obtenidos.

- La realización de acciones de formación por parte de expertos formados con los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE

Se ha comprobado que, en los últimos diez años, como resultado de la labor realizada en la presentación y ejecución de los proyectos Tempus, especialmente en los de desarrollo de capacidades, se ha formado un grupo de expertos en las universidades marroquíes y en el Ministerio. Este grupo tiene una gran experiencia en la elaboración y ejecución de proyectos de cooperación educativa internacionales. Sería importante que en colaboración con la Agencia Nacional Erasmus+ Marruecos, el Ministerio marroquí fomentara la organización de seminarios de formación, durante los cuales estos expertos pudieran transferir los conocimientos que han adquirido gracias a su participación en las acciones formativas europeas, a instituciones del sistema con niveles de participación más bajos. Esto también contribuiría a dar mayor visibilidad a los proyectos en los que han participado y especialmente a la difusión de sus resultados y buenas prácticas.

Las actividades de los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE que han tenido un mayor impacto en cuanto a la transferencia de conocimiento y aproximación al espacio europeo son las de formación de profesores y personal técnico y administrativo de Marruecos en las entidades europeas. Estas acciones han contribuido considerablemente a un enfoque y una colaboración más estrecha entre las partes interesadas. Para futuras actividades de formación,

sería importante alentar la participación activa de los jóvenes profesores y las mujeres a fin de apoyar sus carreras docentes y asegurar que los esfuerzos de formación sean sostenibles y sirvan para fortalecer las estructuras y transmitir los conocimientos adquiridos en cada entidad.

Sería deseable una mayor transparencia en los criterios de selección de las personas que participan en las formaciones organizadas en cada proyecto, trabajar en el reconocimiento de las competencias adquiridas en la carrera profesional y en la forma en que estas personas difundirán lo que han aprendido, dentro y fuera de la entidad, con el fin de lograr un mayor impacto.

- **La identificación de los obstáculos a la coordinación para una mejor ejecución diaria de los proyectos**

Cabe señalar que desde el comienzo del programa Tempus, las universidades marroquíes han tenido grandes dificultades para coordinar las propuestas, debido a las dificultades internas de gestión presupuestaria, en particular con respecto al pago de los presupuestos vinculados con los socios europeos. Sería deseable una participación más activa de las universidades marroquíes, como coordinadores de proyectos. Para ello es necesario identificar esos obstáculos, solicitar asesoramiento jurídico y de modificación de procedimientos y normativas con la necesaria colaboración de los ministerios y agencias interesadas y que se establezca un mecanismo específico para los proyectos de cooperación educativa europea y su adecuada gestión presupuestaria.

Si bien se han realizado proyectos estructurales, como LHEM, COMPERE, MIMI o MonProg, con el objetivo de crear estructuras permanentes para la gestión de proyectos y el desarrollo de las relaciones internacionales, cabe señalar que éstos aún no se han consolidado. Son los profesores e investigadores individuales los que se esfuerzan por llevar a cabo proyectos institucionales al mismo tiempo que enseñan, realizan sus investigaciones y supervisan un gran número de estudiantes, sin disponer del tiempo que requieren este tipo de proyectos.

Se debe continuar trabajando para seguir fortaleciendo las estructuras de cooperación internacional en cada entidad marroquí, dotándolas de recursos humanos permanentes para apoyar al personal docente, que participa no sólo en el diseño, la ejecución y el seguimiento de los proyectos, sino también en nuevas acciones de movilidad internacional. También, es necesario aumentar la visibilidad externa de los agentes de cooperación internacional en cada una de las entidades marroquíes.

Deberían analizarse los posibles mecanismos internos de cada entidad marroquí para determinar el tiempo que el personal docente dedica a los proyectos de cooperación educativa, teniendo en cuenta el papel fundamental que desempeñan los equipos académicos en el éxito y el impacto futuro de las actividades que desarrollan en cada proyecto.

En lo que respecta a la ejecución cotidiana de los proyectos y a las dificultades mencionadas, sería importante seguir trabajando en los aspectos del multiculturalismo y los modelos de trabajo colaborativo, formar al personal en técnicas de solución de conflictos y sistematizar los canales de comunicación (formación en nuevas tecnologías).

- Una cooperación interna más estrecha entre los proyectos

No ha sido posible identificar colaboraciones entre los distintos equipos de trabajo de cada uno de los proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE del periodo analizado, incluso cuando las temáticas de los proyectos analizados eran similares y se desarrollaron durante el mismo período.

A fin de aumentar el impacto de los intercambios de experiencias, dar visibilidad a las actividades realizadas, compartir las dificultades encontradas en la aplicación de las propuestas, así como para una colaboración más estrecha con la Agencia Nacional Erasmus+ de Marruecos, habría que organizar al menos una vez al año, jornadas de evaluación dirigidas a los coordinadores de proyectos y a las entidades socias, así como utilizar dichos eventos para otorgar el premio anual a las mejores prácticas.

- **El seguimiento continuo de los proyectos financiados para garantizar su sostenibilidad**

Algunos proyectos estructurales preveían la creación de estructuras de uso conjunto (observatorios, plataformas, etc.). Sin embargo, no se pudo verificar su continuidad en el tiempo o al menos en un período de 5 años. Cuando la financiación de la UE llega a su fin, el interés en el proyecto disminuye y los equipos de trabajo se centran en el desarrollo de nuevas propuestas. La diferencia entre los proyectos conjuntos y los proyectos estructurales es que estos últimos tendrían un mayor efecto en el sistema, en su totalidad. Sin embargo, en la práctica, este espíritu no se mantiene como fuerza motriz durante la ejecución de las actividades y la definición de estructuras permanentes. Es necesario la creación de una red nacional de expertos en Marruecos para la ejecución de proyectos de la UE, que pueda contribuir a la formulación de recomendaciones para futuras propuestas, el intercambio de experiencias, la optimización de los recursos, la formación de consorcios y la búsqueda de fuentes alternativas de financiación, para la sostenibilidad de los proyectos.

- **La identificación y asignación de recursos para proyectos europeos estructurales frente a los proyectos conjuntos por el MENFPESRS**

El Ministerio de Educación marroquí participa habitualmente en dos tipos de proyectos educativos europeos: proyectos conjuntos y proyectos estructurales. Los proyectos estructurales afectan al sistema en general y requieren la participación directa del Ministerio. Sin embargo, se constató que algunos funcionarios del Ministerio que participan en esos proyectos no distinguen entre proyectos conjuntos y estructurales, y en ocasiones se han dedicado más recursos humanos a los proyectos conjuntos que a los estructurales. Es esencial que el personal del Ministerio adquiriese un grado mayor de concienciación en cuanto a los tipos de proyectos en los que participa el propio Ministerio y que éste último dedicase más recursos humanos a los proyectos estructurales, dado que estos proyectos están destinados a tener un impacto sustancial en el sistema educativo y de acercamiento a las políticas educativas europeas.

- **La identificación y el seguimiento de los proyectos en los que participa el MENFPESRS y la selección del personal involucrado**

En los proyectos estructurales, la participación y el seguimiento tendrían que estar asegurados de principio a fin por el mismo equipo de personal del MENFPESRS, para que estos proyectos tengan un mayor impacto en el sistema educativo. Además, este es el objetivo de este tipo de acciones estructurales. A este respecto, se observó que no existía un sistema en el Ministerio para registrar informática y periódicamente la lista de proyectos en los que participa, su tipología o el personal del Ministerio asignado a ellos, ni tampoco un análisis de la eficiencia de las misiones realizadas por el personal del Ministerio en cada uno de los proyectos. Por consiguiente, el Ministerio tendría que seleccionar desde el principio un equipo de trabajo para cada proyecto, porque estos proyectos incluyen actividades de formación en universidades europeas. A veces, la persona seleccionada para participar en una actividad no conoce los objetivos y contenidos del proyecto, aunque participe en varias reuniones. Lo que no permite seguir el progreso del proyecto o comprobar que los conocimientos adquiridos tienen el impacto esperado.

- **La existencia de una estructura específica del MENFPESRS para el apoyo de proyectos internacionales**

Para mayor sintonía con las políticas de la UE en relación con los proyectos de cooperación internacional, es fundamental la creación de una unidad de relaciones exteriores con la Unión Europea y de proyectos internacionales dentro del MENFPESRS. Sobre la base de los resultados de las entrevistas con el personal del Ministerio que participa en los proyectos europeos se pudo detectar la necesidad de crear una unidad que coordine la participación del Ministerio en la captación de fondos europeos y la gestión de los proyectos europeos en los que participa, especialmente los proyectos estructurales. Se ha podido constatar y concluir que los proyectos más exitosos son aquellos en los que el Ministerio participa tanto en la preparación de la propuesta como en su seguimiento, aunque esta participación haya sido individualmente a través de una o de dos personas (mientras que el resto de las unidades no conocían el progreso de estos proyectos). Esta estructura podría encargarse de analizar las propuestas y las cartas de adhesión, que requieren la confirmación del Ministerio en cuanto a la participación en los proyectos. Se ha diseñado un modelo que deben rellenar las universidades y enviarlo al Ministerio cuando se solicite la autorización para participar (ver

anexos). Esto es para que el Ministerio pueda disponer de más información de la que tiene actualmente sobre los proyectos en los que desea participar o autorizar la participación; colaborar en la redacción de las propuestas y asistir a las reuniones para preparar el proyecto, designando en ese momento el personal de principio a fin (al menos dos personas); una vez aprobado el proyecto, organizar reuniones periódicas con los representantes del Ministerio a fin de intercambiar buenas prácticas, analizar las posibles dificultades y crear sinergias entre los distintos proyectos y, por último, analizar el impacto del proyecto; revisar los informes de las misiones sobre las actividades llevadas a cabo por el Ministerio (se adjunta una propuesta de modelo de informe de misión); preparar informes; mantener la comunicación con la Agencia Nacional Erasmus + marroquí y con la Delegación de la Unión Europea; contribuir a la celebración de reuniones a petición de los coordinadores de proyectos del Ministerio; planificar las actividades de difusión relacionadas con los proyectos en los que participa el Ministerio; así como analizar las solicitudes de financiación, lo que puede contribuir a la sostenibilidad de los proyectos estructurales que soliciten dicha financiación.

- **La creación de una base de datos de actividades para proyectos de cooperación educativa**

Sería importante que el Ministerio dispusiera de una base de datos lo más completa y actualizada posible, lo que le permitiría preparar de una forma ágil informes y estadísticas sobre su participación en este tipo de proyectos. Para ello es preciso elaborar y utilizar una herramienta informática que contenga los datos necesarios: personal asignado al proyecto, misiones realizadas, fichas de misión y otros datos que se consideren pertinentes. También es importante dar más visibilidad a la participación del Ministerio en los proyectos de la UE a través de su página web.

- **La realización de actividades de formación para el personal del Ministerio**

Se constató que un gran número de personas del Ministerio ha participado activamente en proyectos europeos y actividades de formación, en el marco de esos mismos proyectos, y han adquirido importantes conocimientos especializados. Por lo tanto, estas personas podrían contribuir a la formación de sus pares en los ámbitos en los que se han formado. Es importante establecer por lo menos un curso por año para que las personas que han recibido formación

en el marco de las actividades de proyectos europeos expliquen al personal del Ministerio y de las universidades lo que han aprendido.

Finalmente, es necesario señalar que Marruecos ha sido un socio prioritario en las acciones de cooperación internacional llevadas a cabo por la Unión Europea en los últimos años con los países de vecindad y por lo tanto se espera que en la futura programación 2021-2027 de la Unión Europea las entidades marroquíes continúen acercándose al espacio europeo de educación superior, gracias a la preparación e implementación, en colaboración con las entidades europeas, de nuevos proyectos educativos innovadores e inclusivos, a la vez que mantienen su propia identidad y se abren a la esfera internacional.

9. ANEXOS

9.1. Misiones en Marruecos

Entre mayo de 2018 y enero de 2020 se llevaron a cabo un total de 16 misiones en Marruecos. El desarrollo de misiones presenciales de investigación y recopilación de documentación para esta tesis doctoral en el Ministerio de Educación Superior de Marruecos (Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) siguió el siguiente cronograma:

- 1 misión: 23-30 mayo 2018
- 2 misión: 5-14 octubre 2018
- 3 misión: 31 octubre-9 noviembre 2018
- 4 misión: 30 noviembre-8 diciembre 2018
- 5 misión: 25 enero-3 febrero 2019
- 6 misión: 8-16 febrero 2019:
- 7 misión: 10-15 marzo 2019
- 8 misión: 25-29 marzo 2019
- 9 misión: 17-24 abril 2019
- 10 misión: 10-18 mayo 2019
- 11 misión: 3-9 octubre 2019
- 12 misión: 31 octubre-7 noviembre 2019
- 13 misión: 29 noviembre-6 diciembre 2019
- 14 misión: 24-31 enero 2020
- 15 misión: 8-14 febrero 2020
- 16 misión: 22-25 febrero 2020

9.2. Encuestas elaboradas

9.2.1. Encuesta general para los proyectos estructurales finalizados TEMPUS

***Encuesta sobre el impacto de los proyectos financiados por la UE
en el ámbito de la educación superior en Marruecos
(Proyectos Estructurales Tempus 2008-2013)***

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvFN1hCqD5jOduYockXTGkCOAn0rZrrGp_zqqVefOs5rSJwQ/viewform

El objetivo de este estudio es analizar el impacto de los proyectos: MADIP, AQUIMED, GRINSA, LHEM, DEFI, OFPEL, EU-MILL, ISLAH, MISSION, PACOME, PALMES, COMPERE, CREMAR, DEVEN3C, GO-UNIV, MIMI, MONPROG, RUMI, SEMSEM en el sistema de educación superior de Marruecos..

Destinatarios : miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UEMF, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS, AUI, UIA, UIR, MENFPESRS.

SECCIÓN 1: identificación

Indique su institución (lista de instituciones):

UAE *Université Abdelmalek Essadi*
UCA *Université Cadi Ayyad - Marrakech*
UCD *Université Chouaib Doukkali - El Jadida*
UEMF *Université Euro-Méditerranéenne de Fès*
UH2 *Université Hassan II*
UHP *Université Hassan Premier - Settat*
UIT *Université Ibn Tofail - Kenitra*
UIZ *Université Ibn Zohr - Agadir*
UM5 *Université Mohammed V*
UMI *Université Moulay Ismail - Meknès*
UMP *Université Mohammed Premier - Oujda*
USMBA *Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès*
USMS *Université Sultan Moulay Slimane - Beni Mellal*
AUI *Al Akhawayn University- Ifrane*
UIA *Universiapolis- Université Internationale d'Agadir*
UIR *Université Internationale de Rabat*
MENFPESRS : *Ministerio y otros (especificar)*

2. Su nombre y apellido

3. Su dirección de correo electrónico

4. Por favor, indique si estaría dispuesto a asistir a una entrevista como parte de este estudio: sí/no

SECCIÓN 2: Impacto de la participación en los programas TEMPUS.

En esta sección se presentan varias declaraciones sobre la experiencia y los resultados de la participación en este programa. Se le pedirá que indique su respuesta en una escala de 5:

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

Sin opinión.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

1.- La participación de su institución en los proyectos TEMPUS ha contribuido:

1.1 Al desarrollo de la capacidad de los recursos humanos de su institución en el ámbito de la cooperación internacional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo;

1.2 A mejorar el acceso al sistema de educación superior de Marruecos y su modernización

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.3 A apoyar el sistema de educación superior marroquí, para hacer frente a algunas de las dificultades encontradas en su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.4 A ayudar a su institución a acercarse a las prácticas y normas de educación superior de la UE.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.5. A fortalecer la cooperación entre las instituciones de la UE y de Marruecos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.6 A la mejora de la calidad de la educación superior en Marruecos, para mejor satisfacer las necesidades del entorno socio-económico.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.7 A desarrollar programas de formación innovadores.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.8 A fortalecer las capacidades de gestión, gobernanza e innovación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.9 A promover la dimensión intercultural.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.10 A fortalecer las competencias de las autoridades nacionales para modernizar el sistema de educación superior de Marruecos mediante el apoyo a la aplicación y el seguimiento de las políticas de reforma.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.11 A reforzar los vínculos entre su institución y el entorno económico y social en general.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.12 A adaptar la oferta de formación a las necesidades de la región.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.13 A la adecuación entre los programas de formación y las necesidades de los sectores prioritarios de Marruecos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.14 A la mejora del rendimiento interno de la formación en su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.15 Al aumento del reclutamiento de estudiantes de grupos vulnerables, desfavorecidos y con necesidades especiales en su institución para promover la cohesión social, la equidad y la diversidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.16 Al desarrollo de la capacidad de investigación científica de su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.17 A la mejora de la gestión de su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.18 Al desarrollo de los vínculos de su institución con el sector privado, los empleadores y las ONG.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

1.19 Al atractivo y a la visibilidad de su institución a nivel regional e internacional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

Sus comentarios:

2. Los proyectos Tempus han tenido un impacto en la legislación nacional, en relación con temas relacionados con la modernización de los sistemas de educación superior y la convergencia de los sistemas, tales como:

2.1 Garantía de calidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.2 *Diversificación y profesionalización de la oferta de formación.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.3 *E-learning, formación a distancia.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.4 *ECTS y proceso Bolonia.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.5 *Empleabilidad y emprendimiento.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.6 *Gobernanza y gestión universitaria.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.7 *Internacionalización.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.8 *Inclusión e igualdad.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.9 *Reconocimiento de titulaciones.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

2.10 *Sistemas de información.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
Sus comentarios:

3. *Los proyectos estructurales Tempus han contribuido especialmente:*

3.1 *A la introducción de reformas tipo Bolonia (sistemas de tres ciclos, garantía de calidad, evaluación, etc.).*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.2 *A la utilización de instrumentos de transparencia, como sistemas de créditos, procedimientos de acreditación, directrices para el reconocimiento de la educación previa y no formal, etc.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.3 *A la creación del Marco Nacional de Certificación (CNC, por sus siglas en francés).*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.4 *A la elaboración y aplicación de sistemas/directrices internos y externos de garantía de calidad.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.5 *A fortalecer la integración de la educación, la investigación y la innovación.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.6 *A la aplicación de nuevos sistemas y estructuras de gobernanza y de gestión.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.7 *Al diseño de herramientas y métodos para la profesionalización y el desarrollo profesional del personal académico y administrativo.*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.8 A la creación de servicios universitarios modernos, por ejemplo, de gestión financiera, relaciones internacionales, servicios de información y orientación de estudiantes, asuntos académicos e investigación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.9 A la creación de redes eficaces para la innovación en la investigación, la ciencia y la tecnología.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

3.10 Al uso estratégico del aprendizaje abierto y flexible, movilidad virtual, recursos educativos abiertos y al uso más eficaz del potencial de las TIC.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

Sus comentarios:

4. El impacto de la participación de su institución en los proyectos Tempus puede observarse a nivel de:

4.1 El aumento de la cooperación interinstitucional con las universidades socias de la red mediante proyectos financiados.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.2 La existencia de numerosas actividades de movilidad de estudiantes y/o personal con las universidades socias de la UE.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.3 La continuación de la educación a través de nuevos módulos de formación, en el marco de los proyectos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.4 La creación de nuevos recursos en línea desarrollados en el marco de los proyectos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.5 La aplicación de procedimientos eficientes para la transferencia de créditos y el reconocimiento de titulaciones.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.6 La continuidad del funcionamiento de las estructuras organizativas creadas en el marco de los proyectos Tempus (por ejemplo, Oficina de Relaciones Internacionales).

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.7 Una colaboración más estrecha con los empleadores, el sector privado, las ONG y las comunidades locales.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

4.8 Aumento de las posibilidades de empleo de los graduados.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

Sus comentarios:

5. Los proyectos estructurales de Tempus han tenido un impacto fuera de su institución:

5.1 Sobre la cooperación regional (cooperación entre países socios).

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

5.2 Sobre la cooperación a nivel nacional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

5.3 Para satisfacer las necesidades sociales y económicas de Marruecos en cuanto a graduados con las competencias requeridas.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

5.4 Para reforzar las capacidades en sectores clave.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

5.5. Para fortalecer la formación de los tomadores de decisiones políticos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

6. Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con la siguiente declaración:

La participación en el programa conlleva beneficios para nuestra institución que no habrían sido posibles sin el apoyo de este programa.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.2. Encuestas específicas por ámbitos para proyectos estructurales finalizados TEMPUS

Se han tomado en cuenta los siguientes ámbitos:

1. Garantía de calidad (AQUIMED)
2. Diversificación y profesionalización de la oferta de formación (OFPEL)
3. E-learning, formación abierta y a distancia (sin proyectos Tempus)
4. ECTS y el proceso Bolonia (EU-MILL, PALMES, CREMAR)
5. Empleabilidad y emprendimiento (MADIP, GRINSA, DEFI, ISLAH, PACOME, PALMES, DEVEN3C, SEMSEM)
6. Gobernanza, gestión universitaria e internacionalización (LHEM, COMPERE, GO-UNIV, MIMI, MONPROG)
7. Inclusión e igualdad (RUMI)
8. Reconocimiento de titulaciones y cualificaciones (sin proyectos Tempus)
9. Sistemas de información (MISSION)

SECCIÓN 1: identificación

Indique su institución (lista de instituciones):

- UAE Université Abdelmalek Essadi
- UCA Université Cadi Ayyad - Marrakech
- UCD Université Chouaib Doukkali - El Jadida
- UEMF Université Euro-Méditerranéenne de Fès
- UH2 Université Hassan II
- UHP Université Hassan Premier - Settat
- UIT Université Ibn Tofail - Kenitra
- UIZ Université Ibn Zohr - Agadir
- UM5 Université Mohammed V
- UMI Université Moulay Ismail - Meknès

UMP *Université Mohammed Premier - Oujda*
USMBA *Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès*
USMS *Université Sultan Moulay Slimane - Beni Mellal*
AUI *Al Akhawayn University- Ifrane*
UIA *Universiapolis- Université Internationale d'Agadir*
UIR *Université Internationale de Rabat*
MENFPESRS : *Ministerio y otros (especificar)*

2. *Su nombre y apellido*
3. *Su dirección de correo electrónico*

Preguntas por ámbitos:

9.2.2.1. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la garantía de calidad <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfikUyBwbdqJa62EDgqIt4I4Wo-HqRUokXCvseW18BnexpVg/viewform>

Proyecto AQUIMED. Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UIT, UMP

La participación en el proyecto AQUIMED ha tenido una contribución importante:

- En el desarrollo general de la cultura de la evaluación y de la calidad en su institución.

Totalmente de acuerdo ; De acuerdo ; Sin opinión ; En desacuerdo ; Totalmente en desacuerdo

- En la aproximación y la armonización con las normas internacionales de calidad en la educación superior.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el apoyo de la reforma de las políticas nacionales para el establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la educación superior.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la aplicación de un proceso de autoevaluación periódica en su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En una participación progresiva de la comunidad académica en los procesos de calidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la capacitación de especialistas en procedimientos de evaluación interna.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación de herramientas para asegurar la sostenibilidad del proceso de autoevaluación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el establecimiento de estructuras de gestión para garantizar el control de calidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.2.2 Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la diversificación y profesionalización de la oferta de formación

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHpMQeAet-BRyyJuHOSd68Y2XpMLpBSUqNbbXr_wfkE4zQng/viewform

Proyecto OFPEL. Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UH2, UIA, UIZ

La participación en el proyecto OFPEL ha tenido una contribución importante:

- En el refuerzo del desarrollo de la formación en logística en Marruecos.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación del Observatorio de Formación Logística en la OFL y de las Plataformas de Excelencia en Logística PEL.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En un examen crítico del estado de la formación en logística y su adecuación a las necesidades socioeconómicas.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la elaboración de una cartografía con los perfiles solicitados por el sector socioeconómico de la logística.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la formación de un elevado número de personal logístico cualificado (técnicos, operarios, ingenieros y directivos).

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la aplicación de un plan director para el desarrollo de este sector.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- ¿El Observatorio de Formación Logística FFL y de las Plataformas de Excelencia en Logística PEL sigue operativo?

SÍ / NO

9.2.2.3. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de ECTS y el Proceso de Bolonia

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdboCIEJYDcfQIVqWd5Oshl4yaFhaDN0rZxagzaAWC3nPGygA/viewform>

Proyectos EU-MILL, PALMES, CREMAR. Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIR, UIT, UIZ, UM5, UM1, UMP, USMBA, USMS

La participación en el proyecto ha tenido una contribución importante:

- En el desarrollo general de la cultura del aprendizaje por competencias en nuestra institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el cambio en la visión del valor añadido que la introducción de los sistemas de crédito debería aportar, principalmente para el estudiante.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En una mayor importancia de la elaboración de un marco común de competencias.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el diagnóstico interno de la forma en la que se puede aplicar realmente el sistema ECTS, en las universidades del consorcio.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la concienciación para una mejor comprensión y dominio de los componentes del Proceso de Bolonia.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la capacidad de la institución para introducir el sistema ECTS en el marco de la acreditación, de todas las nuevas titulaciones de formación que se presentarán en adelante para su acreditación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

¿Cómo valora las siguientes medidas destinadas a lograr la reforma y el cambio cultural hacia el aprendizaje por competencias en las universidades?

A. Realización de campañas de información y sensibilización, para una mejor comprensión y dominio de los dos componentes del proceso de Bolonia (ECTS y Suplemento al Diploma).

0-sin respuesta; 1-muy mal; 2-mal; 3-regular; 4-bien; 5-muy bien

B. Elaboración de guías sobre los componentes del Proceso de Bolonia y enfoques metodológicos para la armonización del sistema marroquí con el sistema europeo.

0-sin respuesta; 1-muy mal; 2-mal; 3-regular; 4-bien; 5-muy bien

C. Actualización del marco de acreditación de los cursos de capacitación, incluidas las competencias que se han de adquirir.

0-sin respuesta; 1-muy mal; 2-mal; 3-regular; 4-bien; 5-muy bien

D. Actualización del marco de acreditación de las titulaciones de formación, incluidos los métodos de evaluación y el porcentaje de validez de cada medida.

0-sin respuesta; 1-muy mal; 2-mal; 3-regular; 4-bien; 5-muy bien

E. Pedir la opinión de los alumnos para determinar el peso específico de cada tema, en todos los módulos de la formación.

0-sin respuesta; 1-muy mal; 2-mal; 3-regular; 4-bien; 5-muy bien

9.2.2.4. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdxFpq1lHh6fgUBx5hztJCadbukoCjK2EljgubL5HTiAHbFNA/viewform>

Proyectos MADIP, GRINSA, DEFI, ISLAH, PACOME, PALMES, DEVEN3C, SEMSEM

Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UH2,UHP, UIR, UIT,UIZ, UM5, UM1,UMP,USMBA,USMS).

La participación en el proyecto ha tenido una contribución importante:

- En el desarrollo general de la cultura de nuestro establecimiento, en el ámbito del emprendimiento.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el cambio de visión sobre el valor añadido que debe aportar la introducción del emprendimiento, principalmente para el estudiante.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el refuerzo de la importancia del emprendimiento en los planes de estudio de nuestra institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la sensibilización del personal universitario sobre la importancia del desarrollo del emprendimiento / de las competencias empresariales en la universidad marroquí.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el refuerzo del interés de los estudiantes en el emprendimiento.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el aumento del número de estudiantes empleados, después de terminar sus estudios universitarios (en un plazo máximo de un año después de la finalización de sus estudios académicos).

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el refuerzo de las colaboraciones con otras instituciones público-privadas, en forma de prácticas en empresas para los estudiantes de su universidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- Que haya una fusión entre los valores del emprendedor y los de su institución.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.2.5. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la gobernanza, gestión universitaria e internacionalización

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSch3hOkmhloAa39iyevZWrzZrugVCxyMyf65aO9cFt1ejrWcg/viewform>

Proyectos LHEM, COMPERE, GO-UNIV, MIMI, MONPROG

Destinatarios: miembros de los equipos de AUI, UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIT,UIZ, UM5, UM1,UMP,USMBA,USMS

La participación en el proyecto ha tenido una contribución importante:

- En el cambio de visión sobre el valor añadido que la introducción de la internacionalización debería aportar al desarrollo académico y a la visibilidad de la universidad en el mundo exterior.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el tipo de gobernanza / gestión universitaria de nuestra universidad (cambios en el sistema de gobernanza, órganos de gobierno de la universidad, toma de decisiones).

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En la sensibilización para que los miembros de la comunidad universitaria comprendan mejor el funcionamiento de los órganos de gobierno de la universidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En el fortalecimiento de las capacidades de gestión, gobernanza e innovación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En la creación de nuevas estructuras / departamentos en el campo de la internacionalización: oficinas de relaciones internacionales, oficinas de proyectos internacionales, etc.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En el fortalecimiento de las colaboraciones con otras instituciones académicas, mediante nuevos acuerdos de cooperación.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En la promoción de los contactos interpersonales, la concienciación hacia la dimensión intercultural y el entendimiento intercultural.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En el fortalecimiento de la relación entre su institución y el entorno económico y social en general.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En la armonización de programas y planes de estudio entre las universidades de su región para fomentar la integración regional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- En un nivel más alto de competencias y habilidades, en el Espacio de Educación Superior, mediante el desarrollo de programas de formación nuevos e innovadores y cambio de planes de estudio.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.2.6. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de la inclusión y la igualdad

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSec-SSVxQ_trAKpLrPmiLW9QCItJZisRrSIICXiDU8YNOYeag/viewform

Proyecto RUMI. Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UIR, UIT, UIZ, UM5, UM1, UMP, USMS

La participación en el proyecto ha tenido una contribución importante:

- En el cambio en la visión del valor añadido que debería aportar la introducción de la inclusión y la igualdad en la universidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la concienciación y comprensión de la importancia de la inclusión e igualdad en el rendimiento académico de los estudiantes

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el aumento del número de estudiantes con necesidades especiales, que continúan sus estudios universitarios.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el aumento del número de mujeres estudiantes, que continúan sus estudios universitarios.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el aumento del número de estudiantes, en situación precaria, que siguen sus estudios universitarios.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En un aumento del número de estudiantes de orígenes culturales diversos (minorías) que van a la universidad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación de un sistema nacional de apoyo a los estudiantes.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación de una estrategia / plan nacional de inclusión e igualdad.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.2.7. Encuesta específica proyectos TEMPUS en el ámbito de los sistemas de información
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeC0guExcY7Ae7Ygy8xtb6CgYv-DH6n5QoACUAaUHolaCWkpw/viewform>

Proyecto MISSION. Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS.

La participación en el proyecto ha tenido una contribución importante:

- En el cambio en la visión del valor añadido que la introducción de los sistemas de información debería aportar a los programas de estudios universitarios.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la sensibilización, para una mejor comprensión de la influencia de las nuevas tecnologías de la información en la evolución de la educación y del aprendizaje.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la sensibilización, para una mejor comprensión de la importancia de las nuevas tecnologías de la información para facilitar los procedimientos administrativos a nivel universitario/nacional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación y puesta en marcha de un nuevo Sistema Nacional de Información Operacional.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En la creación de una guía de usuario para el nuevo Sistema Nacional de Información Operacional, para una mejor comprensión y uso óptimo del sistema.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- En el creciente número de miembros de la comunidad universitaria que utilizan los nuevos sistemas de información en su trabajo diario.

Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

9.2.3. Encuesta general para los proyectos estructurales Erasmus+ CBHE en curso (2015-2017)

El objetivo de este estudio es analizar el impacto de los proyectos CBHE: AUDITUM, EQUAM-M, E-RAIL, EXPERES, E-VAL, MARMOOC, MERIC-NET, MIMIR, RESUMÉ, SALEEM, SATELITE, en el sistema de educación superior marroquí.

Destinatarios: miembros de los equipos de UAE, UCA, UCD, UEMF, UH2, UHP, UIT, UIZ, UM5, UMI, UMP, USMBA, USMS, UEMF, UIR, UPM, MUC, MENFPESRS)

SECCIÓN 1: identificación

Indique su institución (lista de instituciones):

UAE Université Abdelmalek Essadi

UCA Université Cadi Ayyad - Marrakech

UCD Université Chouaib Doukkali - El Jadida

UEMF Université Euro-Méditerranéenne de Fès

UH2 Université Hassan II

UHP Université Hassan Premier - Settat

UIT Université Ibn Tofail - Kenitra

UIZ Université Ibn Zohr - Agadir

UM5 Université Mohammed V

UMI Université Moulay Ismail - Meknès

UMP Université Mohammed Premier - Oujda

USMBA Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès

USMS Université Sultan Moulay Slimane - Beni Mellal

UEMF Université Euro-Méditerranéenne de Fès

UIR *Université Internationale de Rabat*
UPM *Université Privée de Marrakech*
MUC *Université Mundiapolis Casablanca*
MENFPESRS : *Ministerio y otros (especificar)*

2. *Su nombre y apellido*
3. *Su dirección de correo electrónico*
4. *Por favor, indique si estaría dispuesto a asistir a una entrevista como parte de este estudio: sí/no*

En esta sección se presentan varias declaraciones, sobre la experiencia y los resultados de la participación en este programa. Se le pedirá que indique su respuesta en una escala de 5:

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

Sin opinión.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

La PERTINENCIA de su proyecto:

- *¿Existe una correspondencia con las prioridades y necesidades de los grupos beneficiarios?*
- *¿Han cambiado las prioridades de los beneficiarios durante el ciclo de vida del proyecto? En caso afirmativo, ¿ha habido algún cambio en la ejecución del proyecto?*
- *¿Han cambiado las prioridades de Marruecos en el ámbito de la educación superior?*
- *¿Han cambiado las prioridades de cooperación con la UE?*

La EFICIENCIA relacionada con la asignación óptima de los recursos del proyecto:

- *¿Respetó el consorcio los presupuestos establecidos en la solicitud y el presupuesto aprobado?*
- *¿Respetó el consorcio el calendario y la planificación previstos?*
- *¿Fue eficiente la transformación de los recursos en resultados?*
- *¿Fue equilibrada la colaboración interna entre los diferentes miembros del proyecto y los mecanismos de gestión contribuyeron al logro de los resultados esperados?*

La EFICACIA en el logro de los objetivos:

- *¿Se lograron todos los resultados previstos en la ejecución de los proyectos?*
- *¿Se está alcanzando el objetivo general?*
- *¿Se está alcanzando el objetivo específico?*
- *¿Se han logrado otros resultados no deseados?*
- *¿Tuvieron los socios dificultades para desarrollar las actividades del proyecto?*

IMPACTO para los efectos globales de la intervención:

- *¿Existe un impacto positivo para los beneficiarios directos? (sí o no).*
- *¿Hay efectos positivos imprevistos para los beneficiarios? ¿Existen impactos negativos imprevistos?*
- *¿Se han realizado actividades de sensibilización sobre la intervención del proyecto en Marruecos y la UE?*
- *¿Existe una influencia positiva en la capacidad institucional y la estructura interna?*
- *¿Se abordan las prioridades horizontales y específicas?*
- *¿Se abordan las cuestiones de género?*
- *¿Existe una promoción adecuada del progreso tecnológico?*
- *¿Se abordan las cuestiones ambientales? En el caso positivo, ¿se están alcanzando los objetivos?*

La COHERENCIA sobre la relevancia del marco interno de la intervención y su sinergia con otras intervenciones:

- *¿Existe una correspondencia entre los problemas identificados y los objetivos previstos?*
- *¿Se definió correctamente la estructura de los objetivos, resultados y actividades del proyecto?*
- *¿Son las actividades planificadas adecuadas para lograr los objetivos del proyecto?*

- ¿Es el proyecto complementario de otras estrategias o programas aplicados, en el país o con otras regiones con otra financiación?
- ¿Existen sinergias entre los diferentes programas de la UE y la ejecución del proyecto?

La APROPIACIÓN relacionada con el liderazgo de los socios:

- ¿En qué medida han participado las instituciones socias en el diseño del proyecto?
- ¿En qué medida participaron las instituciones socias en la ejecución y gestión del proyecto?
- ¿En qué medida participaron las instituciones socias en la supervisión del proyecto?
- ¿En qué medida participaron las instituciones socias en la evaluación del proyecto?
- ¿En qué medida participaron las instituciones socias en la difusión del proyecto?

La SOSTENIBILIDAD para la asimilación de estrategias y procedimientos locales:

- ¿Se adaptan los procedimientos administrativos a los contextos locales de las instituciones y del país?
- ¿Se han tenido en cuenta las estrategias y programas de desarrollo del país socio?
- ¿En qué medida el proyecto incluye medidas específicas para fortalecer la capacidad de las instituciones locales?
- ¿En qué medida la ejecución del proyecto es transparente entre los socios y están los resultados a disposición del público?

Otras preguntas:

- ¿Participan los miembros del proyecto por igual en las actividades del proyecto?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Los socios responsables de los lotes a realizar / realizados hasta ahora han participado activamente en la realización de las actividades?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Participan los miembros del proyecto, incluidos los miembros asociados, en la misma medida en las actividades del proyecto?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Ha sido el apoyo prestado por los socios europeos hasta ahora suficientemente claro y descriptivo?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿La información proporcionada por los formadores fue pertinente?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Las formaciones ayudaron a aclarar / resolver dudas y preguntas de los asistentes que participaron en estas formaciones?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Están las actividades realizadas, en curso y por realizar claramente identificadas por todos los miembros del consorcio?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Tiene el proyecto plazos en comparación con el calendario original propuesto y aprobado? sí/no
- ¿Los socios tienen acceso a instrumentos para el seguimiento de las actividades o lotes del proyecto?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Pueden todos los miembros del consorcio consultar en todo momento los indicadores logrados, así como las sugerencias de mejora y las actividades a realizar? En caso afirmativo, por favor, indique los medios de acceso a esta información.
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Realiza el consorcio evaluaciones periódicas de los resultados obtenidos en comparación con los resultados previstos originalmente en la convocatoria?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- ¿Existen documentos/justificantes de estas evaluaciones (actas, memos, resúmenes de reuniones) disponibles en cualquier momento para su consulta por parte de todos los miembros del proyecto? Si es así, ¿en qué plataformas (Drive, página web, red social interna, etc.)?
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo

- *¿Los miembros del proyecto están involucrados / consultados, en igual medida, para la redacción de las propuestas/pasos a seguir, en caso de que se produzcan mejoras en el curso / la realización de determinadas actividades del proyecto?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *¿Ha recibido apoyo de los ministerios que participan en su proyecto?*
Totalmente de acuerdo ; De acuerdo ; Sin opinión ; En desacuerdo ; Totalmente en desacuerdo
- *¿Permite el proyecto el aumento de las competencias de los miembros del proyecto en el ámbito del proyecto?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *Si el equipo del proyecto ya ha sido comprado e instalado, por favor evalúe la calidad de la condición del equipo.*
- *Si el equipo del proyecto ya ha sido adquirido e instalado, por favor, indique si ya está funcionando y si está siendo utilizado por el personal previamente formado.*
- *¿Las actividades dirigidas a los estudiantes, están también dirigidas a las mujeres estudiantes / han tenido en cuenta las oportunidades de igualdad de género? ¿En qué medida?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *En caso de que las actividades del proyecto estén dirigidas a los estudiantes, ¿ha habido un aumento en su institución del número de planes de estudio y/o formaciones que integran los resultados del proyecto?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *¿Se han fortalecido los vínculos entre el sistema de educación superior y los agentes socioeconómicos?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *¿Ha habido / hay actividades para difundir los resultados del proyecto? En caso afirmativo, ¿a qué miembros de la sociedad se dirigieron?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- Respuesta abierta*
- *¿Cuántas actividades de difusión de los resultados del proyecto ha realizado su consorcio hasta la fecha? Respuesta: número.*
- *¿Hay espacios reservados para los intercambios a través de las redes sociales dedicadas al proyecto (páginas web, grupos específicos en Facebook / Twitter, etc.)?*
Respuesta: selección de redes sociales
- *¿Está satisfecho con el progreso del proyecto?*
Totalmente de acuerdo; De acuerdo; Sin opinión; En desacuerdo; Totalmente en desacuerdo
- *Indique las medidas que se adoptarán para garantizar la sostenibilidad de los resultados del proyecto después de su clausura.*
Respuesta: abierta.
- *¿Conoce otros proyectos CBHE en el mismo ámbito de actividad que su proyecto? Sí/no. En caso afirmativo, indique qué proyectos CBHE del mismo ámbito de actividad que su proyecto conoce.*
- *A fin de mejorar el progreso de las actividades del proyecto, por favor, indique los aspectos positivos/buenas prácticas identificadas, en la ejecución de las actividades (formaciones, reuniones del consorcio, eventos de difusión, entregables, etc.).*
Respuesta: abierta
- *Para mejorar el progreso de las actividades del proyecto, por favor, indique las dificultades encontradas para llevar a cabo las actividades (formaciones, reuniones del consorcio, eventos de difusión, entregables, etc.).*
Respuesta: abierta
- *Para mejorar el progreso de las actividades del proyecto, por favor, indique sus sugerencias para la ejecución de las actividades del proyecto (formaciones, reuniones del consorcio, eventos de difusión, entregables, etc.).*
Respuesta: abierta

9.3. Plantillas de fichas elaboradas

9.3.1. Plantilla para la identificación de los miembros de los equipos de los proyectos en Marruecos

Estudio de impacto de los proyectos financiados por la UE en el ámbito de la educación superior en Marruecos (Proyectos estructurales TEMPUS y CBHE de Desarrollo de Capacidades 2008-2015)

Se está analizando el impacto de los proyectos estructurales TEMPUS y CBHE de Desarrollo de Capacidades 2008-2015 en las instituciones de educación superior de Marruecos y sus alrededores, y es necesario identificar los equipos de trabajo que ejecutaron estos proyectos en cada universidad marroquí participante.

Los proyectos analizados son:

(proyectos acabados) – MADIP, AQUIMED, GRINSA, LHEM, DEFI, OFPEL, EU-MILL, ISLAH, MISSION, PACOME, PALMES, COMPERE, CREMAR, DEVEN3C, GO-UNIV, MIMI, MONPROG, RUMI, SEMSEM.

(proyectos en curso) – ERAIL, EXPERES, MIMIR, RESUMÉ, E-VAL, MARMOOC, MERIC-NET, SATELITE, AUDITUM, EQUAM-M, SALEEM.

Por favor, rellene la siguiente tabla:

Université Al Akhawayn Ifrane (AUI)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
GO-Univ		

UNIVERSITÉ ABDELMALEEK ESSAADI (UAE)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MADIP		
AQI-UMED		
DEFI		
OFPEL		
EU-MILL		
ISLAH		
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-Univ		
MIMI		

MonProG		
RUMI		
SEMSEM		
EXPERES		
e-VAL		
MarMOOC		
AUDITUM		
EquAM-M		

Université Cadi Ayad de Marrakech (UCA)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
<i>GRINSA</i>		
<i>LHEM</i>		
<i>DEFI</i>		
<i>OFPEL</i>		
ISLAH		
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
RUMI		
EXPERES		
MERIC-Net		
EquAM-M		

Université Chouaib Doukali (UCD)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MADIP		
GRINSA		
ISLAH		
MISSION		
PACOME		
PALMES		
COMPERE		
CREMAR		
GO-UNIV		
MON PROG		
EXPERES		

Université Euro-Mediterraneenne de Fes UEMF

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
EquAM-M		

Université Hassan II Casablanca (UH2C)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
LHEM		
OFPEL		
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
GO-Univ		
EXPERES		
EquAM-M		
SALEEM		

Université Hassan II Mohamedia-Casablanca (UH2M)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
GO-UNIV		

Université Hassan Premier (UHP)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
EXPERES		
AUDITUM		
EquAM-M		

Université Internationale d'Agadir (UIA)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
OFPEL		

Université Internationale de Rabat (UIR)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
------------------------	---	-----------------------------

CREMAR		
DEVEN3C		
RUMI		
e-VAL		
MarMOOC		

Université Ibn Tofail (UIT)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
AQI-UMED		
MISSION		
PACOME		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
MIMI		
MonProg		
RUMI		
EXPERES		
MIMIR		
e-VAL		
MarMOOC		
AUDITUM		
EquAM-M		

Université Ibn Zohr (UIZ)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MADIP		
OFPEL		
ISLAH		
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
MonProg		
RUMI		
EXPERES		
e-VAL		
MarMOOC		
EquAM-M		

Université Mohamed 5 (UM5)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
RUMI		
EXPERES		
MIMIR		
RESUME		
MERIC-NET		
SATELIT		
AUDITUM		
EquAM-M		
SALEEM		

Université Mohamed 5 Agdal (UM5A)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
EU-MILL		
MISSION		
PALMES		
COMPERE		
CREMAR		
E-Rail		

Université Moulay Ismail (UMI)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
GrlnsA		
ISLAH		
MISSION		
PALMES		
COMPERE		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
RUMI		
EXPERES		
MarMOOC		
AUDITUM		
EquAM-M		

Université Mohamed Premier (UMP)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MADIP		
AQI-UMED		
GrInsA		
ISLAH		
MISSION		
PACOME		
PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
MonProg		
RUMI		
EXPERES		
e-VAL		

Université Privée de Marrakech (UPM)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MarMOOC		
AUDITUM		

Université Sidi Mohamed Ben Abdelah (USMBA)

NOMBRE PROYECTOS	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
ISLAH		
MISSION		
PALMES		
CREMAR		
GO-UNIV		
MonProG		
EXPERES		
e-VAL		
SATELIT		
EquAM-M		

Université Sultane Moulay Slimane (USMS)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MISSION		

PALMES		
CREMAR		
DEVEN3C		
GO-UNIV		
MonProG		
RUMI		
SEMSEM		
EXPERES		
MIMIr		

MUNDIAPOLIS Université Casablanca (MUC)

NOMBRE PROYECTO	NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	CORREOS ELECTRÓNICOS
MIMIR		
EQUAM-M		

9.3.2. [Plantilla para las entrevistas personales con los miembros del Ministerio que participaron en los proyectos estructurales](#)

ENTREVISTA CON LOS MIEMBROS DEL MINISTERIO QUE PARTICIPARON EN PROYECTOS ESTRUCTURALES TEMPUS Y ERASMUS+ CBHE
--

FECHA DE LA REUNIÓN:	
LUGAR DE LA REUNIÓN:	
DURACIÓN DE LA REUNIÓN:	

Asistentes reunión	
Nombres y apellidos	
Departamento / Unidad en el MESFCRS	
1. ¿En qué proyectos Tempus / CBHE estructurales ha participado?	
2. ¿Cuál es su impresión general sobre la participación del Ministerio en este / estos proyecto(s)?	
3. ¿En qué actividades concretas de este / estos proyecto(s) ha participado?	
4. ¿Cuál ha sido su papel en las actividades enumeradas anteriormente?	
5. ¿Cuáles han sido las acciones / actividades / misiones solicitadas al Ministerio por la Coordinación de este / estos proyecto(s)?	

6. ¿Cuál ha sido el impacto de la participación del Ministerio en este / estos proyecto(s) a nivel del sistema de educación superior marroquí?
7. ¿Cuál ha sido el impacto de la participación del Ministerio en este / estos proyecto(s) a nivel de su departamento? ¿Ha habido algún cambio o mejora?
8. ¿Cuál ha sido el impacto de la participación del Ministerio en este / estos proyecto(s) a nivel personal? ¿Su participación en el / los proyecto(s) le permitió adquirir más conocimientos sobre el sistema y los programas educativos europeos?
9. Si participó en varios proyectos estructurales Tempus / CBHE, ¿contribuyó su participación a que los demás miembros del proyecto tuvieran más información sobre los demás proyectos vigentes en ese momento?
10. En relación con el seguimiento de los proyectos, ¿conoce el impacto que estos proyectos tuvieron en sus beneficiarios?
11. Por favor, indique los aspectos más positivos de este / estos proyecto(s).
12. Por favor, indique las dificultades encontradas en este / estos proyecto(s).
13. ¿Tiene alguna sugerencia para la mejora de la participación del Ministerio en este tipo de proyectos (si procede)?

9.3.3. Plantilla de ficha que las universidades adjuntarían para la solicitud de firma del Mandato por el Ministerio en las convocatorias de proyectos UE

Esta ficha resumen describe brevemente la composición, los objetivos y los resultados previstos del proyecto, así como las actividades que llevará a cabo el MESFCRS en su calidad de miembro del proyecto.

Título del proyecto	...	
Tipo de proyecto	...	
	Nombre de la organización	País
Institución Coordinadora		
Coordinador conjunto		
Socio 1		
Socio 2		
Socio 3		
Socio 4		
Socio 5 (añadir más filas si es necesario)		
Asociado 1 (añadir más filas si es necesario)		
Países objetivo		

Duración del proyecto (meses)		
Subvención solicitada (EUR)		
Persona de contacto del proyecto p. ej. Coordinador del proyecto	Nombre y apellidos	
	Dirección postal	
	Tel/fax	
	E-mail	
Objetivo(s) del proyecto:		
Principales actividades del proyecto:		
Impacto del proyecto (a nivel de consorcio):		
Impacto del proyecto (a nivel nacional):		
Estructural de las universidades marroquíes que participan en el proyecto:		
Tareas a llevar a cabo por el MESFCRS como miembro del consorcio:		

9.3.4. Plantilla de ficha de misión del personal del Ministerio en relación con su participación en los proyectos.

**ACTA DE PARTICIPACIÓN
EN REUNIONES DE PROYECTOS UE**

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO (Nombre y acrónimo):	
FECHA DE LA REUNIÓN:	
LUGAR DE LA REUNIÓN:	
DURACIÓN DE LA REUNIÓN:	
TÍTULO DE LA REUNIÓN:	

Asistentes del Ministerio a la reunión		
Nombre y apellidos	Correo electrónico	Dirección del Ministerio

Objetivo(s) de la reunión:		
Temas discutidos en la reunión:		
Documentación utilizada durante la reunión (artículos, informes, etc.):		
Progresos realizados durante la reunión:		
Dificultades encontradas durante la reunión:		
Apoyo solicitado por los socios del Ministerio:		
Actividades / Resultados que serán compartidos por el Ministerio después de la reunión:		
Sugerencias para mejorar la organización de las reuniones posteriores:		
Sugerencias para mejorar la ejecución de las actividades del proyecto:		
Conclusiones generales (comentarios, recomendaciones, opiniones):		

Firma:

9.3.5. Plantilla de ficha de cierre de proyectos

Esta ficha resumen describe brevemente los resultados alcanzados por el consorcio en cuanto a la cooperación institucional y la realización de los objetivos del proyecto y del programa de financiación.

Número de referencia del proyecto		
Fuente de financiación		
Título del proyecto y Acrónimo	...	
	Nombre de la organización	País
Institución Coordinadora		
Socio 1		
Socio 2		
Socio 3		
Socio 4		
Socio 5		
Socio 6		
Socio 7		

Socio 8 (<i>añadir más filas si es necesario</i>)		
Asociado 1		
Asociado 2 (<i>añadir más filas si es necesario</i>)		
Países objetivo		
Duración del proyecto (inicio/fin)		
Subvención concedida (EUR)	EUR	
Presupuesto ejecutado (EUR)	EUR	
Página Web del Proyecto		

	Personal Miembro del proyecto (<i>incluir a los miembros de cada socio que ha participado en el proyecto</i>)			
	Nombre y apellidos	Correo electrónico	Perfil	Dirección postal
Institución Coordinadora				
Socio 2				
Socio 3				
Socio 4				
Socio 5				
Socio 6				
Socio 7				
Socio 8 (<i>añadir más filas si es necesario</i>)				
Asociado 1				
Asociado 2				
Asociado 3 (<i>añadir más filas si es necesario</i>)				

EVALUACIÓN	
Objetivo(s) General(es) del proyecto previsto(s):	
Objetivo(s) General(es) del proyecto terminado(s):	
Objetivo(s) Específico(s) del proyecto previsto(s):	

Objetivo(s) Específico(s) del proyecto terminado(s):	
Actividades realizadas y principales resultados:	
Impacto del proyecto (a nivel de consorcio):	
Impacto del proyecto (a nivel del sistema nacional):	
Sostenibilidad de los productos/resultados y riesgos previstos:	

Fecha: _____

Firmado (Institución Coordinadora) : _____

9.4. Listado de proyectos seleccionados TEMPUS y ERASMUS+ CBHE de la EACEA

- Los resultados de los proyectos Tempus están disponibles en el siguiente enlace de la UE: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en

The screenshot shows the EACEA website for the Tempus Programme. It includes a navigation menu with options like ERASMUS+, CREATIVE EUROPE, and EUROPE FOR CITIZENS. The main content area is titled 'Tempus Programme' and contains a brief description of the program's goals. Below this, there is a section for '2007-2013 Selection Results' which includes a table of links to various selection result pages and call for proposals.

2007-2013 Selection Results		
Tempus Programme		
Selection Results 2009	Overview on the Selection Process, Selected Projects	Call for proposals EAC/01/2009
Selection Results 2010	Overview of the Selection Process, Selected Projects	Call for proposals EACEA/28/2009
Selection Results 2012	Selected Projects	Call for proposals EACEA/25/2011
Selection Results 2011	Selected Projects	Call for proposals EACEA/32/2010
Selection Results 2013	Selected Projects	Call for proposals EACEA/35/2012

- Los resultados de los proyectos Erasmus+ CBHE están disponibles en el siguiente enlace de la UE: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/selection-results_en

The screenshot shows the EACEA website for Erasmus+ Selection Results. It features a navigation menu and a main section titled 'Selection results'. There are filters for 'Actions' (set to 'Capacity-building in higher') and 'Call reference' (set to '- Any -'). Below the filters is a table with columns for 'SELECTION RESULTS', 'ACTIONS', 'RELATED CALLS FOR PROPOSALS', and 'CALL REFERENCE'. To the right of the table is a 'Latest Erasmus+ News' sidebar with several news items, each with a 'Read more' button.

SELECTION RESULTS	ACTIONS	RELATED CALLS FOR PROPOSALS	CALL REFERENCE
Capacity Building in the field of Higher Education 2019	<ul style="list-style-type: none"> Erasmus+ Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices Capacity-building in higher education 	Capacity Building in the field of Higher Education 2019	EAC/A03/2018
Capacity Building in the Field of Higher Education 2018	<ul style="list-style-type: none"> Erasmus+ Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices Capacity-building in higher education 	Capacity Building in the Field of Higher Education 2018	EAC/A05/2017
Capacity Building in the Field of Higher Education 2017 – Call EAC/A03/2016	<ul style="list-style-type: none"> Erasmus+ Capacity-building in higher education 	Capacity Building in the Field of Higher Education 2017	EAC/A03/2016
Selection results - Erasmus+	<ul style="list-style-type: none"> Erasmus+ 	Capacity Building in the	EAC/A04/2015

9.5. Tablas elaboradas por la autora de la tesis

Tabla 1. Elaboración propia. Enlaces a los resultados de los proyectos educativos TEMPUS (2007-2013).

Tabla 2. Elaboración propia. Enlaces a los resultados de los proyectos educativos Erasmus+ CBHE hasta 2017.

Tabla 3. Elaboración propia. Enlaces a los proyectos educativos TEMPUS y Erasmus+ CBHE en la plataforma de resultados y en sus sitios web.

Tabla 4. Elaboración propia. Análisis de la información disponible en las páginas web propias de los proyectos educativos TEMPUS y Erasmus+ CBHE.

Tabla 5. Elaboración propia. Páginas web de los proyectos disponibles en el periodo 2008-2017.

Tabla 6. Elaboración propia. Utilidad de las páginas web de los proyectos disponibles en el periodo 2008-2017.

Tabla 7. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2008

Tabla 8. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2009

Tabla 9. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2010

Tabla 10. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2011

Tabla 11. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2012

Tabla 12. Comisión Europea. EACEA. Proyectos Tempus IV aprobados 2013

Tabla 13. Elaboración propia. Proyectos conjuntos y estructurales aprobados en Marruecos y total proyectos aprobado por la UE en el periodo 2008-2017.

Tabla 14. Elaboración propia. Porcentaje participación de Marruecos en proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE.

Tabla 15. Elaboración propia. Total general proyectos Tempus y Erasmus+ CBHE aprobados por año y total participación de Marruecos.

Tabla 16. Elaboración propia. Porcentaje participación de Marruecos en proyectos conjuntos y estructurales.

Tabla 17. Elaboración propia. Comparación participación de Marruecos en proyectos conjuntos versus proyectos estructurales.

Tabla 18. Elaboración propia. Lista de proyectos (año, acrónimo, acción, título y entidad coordinadora) Tempus (2008-2013) y Erasmus+ CBHE (2015-2017) en Marruecos.

Tabla 19. Elaboración propia. Porcentaje de proyectos coordinados por otros países y por Marruecos.

Tabla 20. Elaboración propia. Lista de proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE (año, acrónimo, acción, título, entidad coordinadora y número de proyecto) en Marruecos.

Tabla 21. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales aprobados por convocatoria en Marruecos bajo las modalidades SMGR, SMHES y SP.

Tabla 22. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales: nacionales y multinacionales.

Tabla 23. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales y nacionales.

Tabla 24. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales y multinacionales.

Tabla 25. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales nacionales versus multinacionales.

Tabla 26. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de Marruecos vs entidades de la UE.

Tabla 27. Elaboración propia. Total % distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de Marruecos vs entidades de la UE.

Tabla 28. Elaboración propia. Total distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de la UE (Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido).

Tabla 29. Elaboración propia. Total % distribución proyectos estructurales coordinados por entidades de la UE (Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido).

Tabla 30. Elaboración propia. Distribución de los socios marroquíes por proyecto estructural.

Tabla 31. Elaboración propia. Relación de proyectos estructurales en los que participa cada entidad marroquí (I).

Tabla 32. Elaboración propia. Relación de proyectos estructurales en los que participa cada entidad marroquí (II).

Tabla 33. Elaboración propia. Total distribución participación de las universidades marroquíes en los proyectos estructurales.

Tabla 34. Elaboración propia. Distribución de los proyectos estructurales por ámbito.

Tabla 35. Elaboración propia. Distribución porcentual de los proyectos estructurales por ámbito.

Tabla 36. Elaboración propia. Proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE por año y por ámbito.

Tabla 37. Elaboración propia. Subvención máxima UE concedida a los proyectos estructurales Tempus y Erasmus+ CBHE con Marruecos.

Tabla 38. Elaboración propia. Resultados encuestas Tempus, CBHE por ámbito. Número de destinatarios, respuestas y porcentaje de respuestas.

Tabla 39. Elaboración propia. % de respuestas recibidas encuesta general Tempus versus encuesta general Erasmus+ CBHE.

Tabla 40. Elaboración propia. % de respuestas recibidas encuestas específicas Tempus.

Tabla 41. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta general proyectos estructurales Tempus.

Tabla 42. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus garantía de calidad.

Tabla 43. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus ECTS y el proceso Bolonia.

Tabla 44. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus empleabilidad y emprendimiento.

Tabla 45. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus gobernanza, gestión universitaria e internacionalización.

Tabla 46. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus inclusión e igualdad.

Tabla 47. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta específica proyectos estructurales Tempus sistemas de información.

Tabla 48. Elaboración propia. % de respuestas recibidas por universidades encuesta general proyectos estructurales Erasmus+ CBHE.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo de cooperación científica y tecnológica entre la Comunidad Europea y el Reino de Marruecos. (2004). En Diario Oficial de la Unión Europea. Disponible en https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d1b0d270-d75b-409c-b6b8-043dc2ba5f92.0005.02/DOC_2&format=PDF
- Agbor Eta E, Mngo Y Z. (2021). Policy diffusion and transfer of the Bologna Process in Africa's national, sub-regional and regional contexts. En *European Educational Research Journal* 20 (1): 59–82. DOI: 10.1177/1474904120951061
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). *Capacity Building in the field of Higher Education*. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/key-action-2-cooperation-for-innovation-and-exchange-good-practices/capacity-building-projects-in-field-higher-education_en
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). *Capacity Building in the field of Higher Education. Beneficiaries space*. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/beneficiaries-space_en
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2014). *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: accès, rétention et employabilité 2014*.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). *Erasmus+ Project Results*. Disponible en <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects>
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). *Renforcement des capacités dans le domaine de l'enseignement supérieur*. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/erasmus-plus-%E2%80%93-action-cle-n%C2%BA-2-%E2%80%93-renforcement-des-capacites-dans-le-domaine-de-l-enseignement-superieur_fr
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). *Résultats de sélection EACEA 2007-2013*. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2009). *Tempus IV Reform of Higher Education through International University Cooperation SECOND CALL FOR PROPOSALS N° EAC/01/2009*.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2011). *Tempus IV. Reform of Higher Education through International. University Cooperation. FIFTH CALL APPLICATION GUIDELINES. EACEA N° 25/2011*.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2012) *Tempus IV. Reform of Higher Education through International University Cooperation SIXTH CALL APPLICATION GUIDELINES EACEA N° 35/2012*.
- Aguilar Fernández, Susana. (2003). Efectos y mecanismos de la europeización: reflexiones en torno a la política medioambiental española. *Revista de Estudios Políticos*, 120, pp. 219-242.
- Akkari A. (2004). Education in the Middle East and North Africa: The Current Situation and Future Challenges. En *International Education Journal* 5 (2).

- Akuni B. A, Thorley L. (2012). Meeting the capacity challenge? The potentials and pitfalls of International University Partnerships in Higher Education in Africa. A literature review. Disponible en <https://bradscholars.brad.ac.uk/handle/10454/5368>
- Aldecoa F. (2021). El papel internacional de la Unión Europea, propuestas para la conferencia sobre el futuro de Europa. Los Libros de la Catarata. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=853610>
- Altbach, P, Knight J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. En *Journal of Studies in International Education* **11**: 290-305. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, Philip G., Reisberg L., et Rumbley L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education*.
- Amirah Fernández, Haizam y Youngs, Richard (Coords.). (2005). La Asociación Euromediterránea una década después. Madrid, Real Instituto Elcano.
- Amirah-Fernández H., Khader B. (2020), Treinta años de políticas mediterráneas de la UE (1989-2019): un balance. Real Instituto Elcano. Disponible en <https://www.realinstitutoelcano.org/documento-de-trabajo/treinta-anos-de-politicas-mediterraneas-de-la-ue-1989-2019-un-balance/>
- Amirah Fernández H, Soler i Lecha E. (2011). Hacia un cambio de paradigma en las relaciones euromediterráneas. En *Real Instituto Elcano*, ARI 76/2011: 2.
- Anigri M. 2021. E- learning for smart-universities: pandemic challenges and opportunities in Morocco. E3S Web Conference **297**. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129701066>
- Antunes, Fátima. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. En *Sociologia, Problemas e Práticas* **47**: 125-143. Disponible en http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&tlng=pt (28 de marzo de 2022)
- Asociación para la democracia y prosperidad compartida con los países del Mediterráneo Meridional. (COM(2011)0200). Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:rx0024&from=IT>
- Bailly, P. (2011). *Quels enjeux géostratégiques des programmes Tempus ?* Disponible en http://erasmus-expertise.org/wp-content/uploads/2014/12/Textes-du-colloque-2012-bailly_mef.pdf
- Balbachevsky, E, Cai, Y, Eggins, H, Shenderova, S. (2020). Higher Education Cooperation between the EU and Countries in Four Continents: From the Perspective of the Internationalisation of Higher Education. DOI: 10.1163/9789004445420_001.
- Balbachevsky E, Cai Y, Eggins H, Shenderova S. (2020). Building Higher Education Cooperation with the EU: Challenges and Opportunities from Four Continents: From the Perspective of the Internationalisation of Higher Education. En *Building Higher Education Cooperation with the EU: Challenges and Opportunities from Four Continents*: 3-12. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004445420>
- Barbé Izuel, Esther. (2009). La Unión por el Mediterráneo: de la europeización de la política exterior a la descomunitarización de la política mediterránea. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 32, págs. 11-48

- Barlet, S. (2016). *Les Dispositifs D'Appui À L'Insertion Des Jeunes Sur Le Marché Du Travail En Afrique*.
- Blázquez I, Morillas, A. (eds.) (2009). *La cooperación territorial en el Mediterráneo: La Política Europea de Vecindad*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía.
- Bouroumi A, Fajr R. 2014. Collaborative and Cooperative Elearning in Higher Education in Morocco: A Case Study. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 9(1), 66. DOI: <https://doi.org/10.3991/IJET.V9I1.3065>
- Brotons A., et al. Unión Europea-Marruecos. (2012) ¿Una vecindad privilegiada? Madrid. Disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/119465/UE-Marruecos-Vecindad_Remiro_2012.pdf?sequence=1
- Çankaya, Seda & Kutlu, Onder & Cebeci, Esra. (2015). The Educational Policy of European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174: 886-893. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
- Catalano, Serida & Graziano, Paolo. (2016). Europeanization as a Democratization Tool? The Case of Morocco. *Mediterranean Politics*. 21: 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/13629395.2015.1129778>
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). (2015). *Rapport annuel 2014*.
- Centre International d'Etudes Pédagogiques (CEIP). (2014). *La formation au service de l'insertion professionnelle des jeunes en Afrique subsaharienne*.
- Chan W.Y. W. (2004). International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. En *Journal of Studies in International Education*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303254429>
- Charlier J-E, Croché S, Ndoye A K. (2009). Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe. Academia: Louvain-la-Neuve. Disponible en <http://hdl.handle.net/2078.1/180520>
- Chetro-Szivos J. (2010). Cross-border Tertiary Education: The Challenges and Opportunities for Intercultural Understanding. En *Journal of Intercultural Management* 2 (1): 5-22.
- Chevallier, T., & Giret, J. (2013). *Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Cobham D. (2022). En *World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* 16 (3).
- Collins S, Hewer, I. (2013). The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: A review. En *International Journal of Nursing Studies* 51: 150-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.07.005>
- Colonna C. (2007). *Mediterráneo económico*, ISSN 1698-3726, N°. 12, 2007 (Ejemplar dedicado a: Europa en la encrucijada/ coord. por [Josep Borrell](#)), págs. 45-53

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1996). *Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Economique et Social et au Comité des Régions. Tempus. Rapport annuel.*
- Comisión Europea. (2017). Call for application guidelines. Disponible en https://erasmusplus.rs/wp-content/uploads/2017/01/5th_call_application_guidelines_en.pdf
- Comisión Europea (2015). Erasmus+ Guide 2010/2015. Disponible en http://wayback.archive-it.org/12090/20170410214008mp_/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf
- Comisión Europea. Funding and Tender Opportunities. Disponible en <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/home>
- Comisión Europea. (2017). *Hazte internacional. Guía práctica de internacionalización en la educación y la formación profesional.*
- Comisión Europea. *Investir dans la jeunesse de l'Europe.* Disponible en <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=950&langId=fr>
- Comisión Europea. (2008). Le programme Tempus: moderniser l'enseignement supérieur dans les pays voisins de l'UE. Disponible en https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_08_728
- Comisión Europea. (2018). Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el Instrumento de Vecindad, Desarrollo y Cooperación Internacional. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018PC0460&from=EN>
- Comisión Europea. *Stratégie européenne pour l'emploi.* Disponible en <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=fr>
- Comisión Europea. Una nueva respuesta a una vecindad cambiante. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0303:FIN:es:PDF>
- Comité de contact des institutions supérieures de contrôle de l'Union Européenne. (2018). *Le chômage des jeunes et leur insertion sur le marché du travail.*
- Commission European Neighbourhood Policy Strategy Paper. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52004DC0373>
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Informe anual Tempus 2004 /COM/2005/0515. Disponible en http://publications.europa.eu/resource/cellar/b1c4bf00-c41f-45be-b60e-488daee8cc8e.0005.02/DOC_1
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities. Strasbourg, 18.1.2022 com (2022).
- Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2012). *Assises sur l'enseignement supérieur et la formation techniques et professionnels (EFTP).*

- Consejo Superior de Educación, Formación e Investigación Científica. *Vision stratégique de la réforme 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. (2015). *Gouvernance du système d'éducation et de formation au Maroc. Evaluation de l'application des recommandations de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013.*
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur. Perspectives stratégiques.*
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2019). *Cadre de performance du suivi de la vision stratégique à l'Horizon 2030. Niveau national 2015-2018.*
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2018). *L'Enseignement Supérieur au Maroc. Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert.*
- Cour des comptes Maroc. (2018). *Rapport annuel de la Cour des comptes au titre des années 2016 et 2017. Faits saillants.*
- Cruthers, James E. (2007). *Trends in Higher Education.*
- Curaj A, Matei L, Pricopie R, Salmi J, Scott P. (eds) (2015). *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies.* Springer. 906p. Disponible en <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-20877-0>
- Dagen T, Fink-Hafner D. (2019). *Impact of globalisation on internationalisation of universities.* Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Dagen/publication/337570228_Impact_of_Globalisation_on_Internationalisation_of_Universities/links/5ddedfc94585159aa44e4371/Impact-of-Globalisation-on-Internationalisation-of-Universities.pdf
- Datta A, Shaxson L, Pellini A. (2012). *Capacity, Complexity and Consulting. Lessons from Managing Development Projects.* En *Working Paper 344.* Overseas Development Institute, London, UK.
- Decisión del Consejo, 2019 por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus III) (2000-2006). Disponible en http://publications.europa.eu/resource/cellar/2d00e585-c6c5-4071-9bd0-3dae86dbdb8f.0009.01/DOC_1
- Decisión del Consejo de 22 de diciembre de 2003 sobre la celebración de un Acuerdo de cooperación científica y tecnológica entre la Comunidad Europea y el Reino de Marruecos. (2004). En *Diario Oficial de la Unión Europea.* Disponible en https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d1b0d270-d75b-409c-b6b8-043dc2ba5f92.0005.02/DOC_1&format=PDF
- Delegación de la Unión Europea en los Emiratos Árabes Unidos. *Middle East and North Africa (MENA).* Disponible en https://eeas.europa.eu/regions/middle-east-north-africa-mena/336/middle-east-and-north-africa-mena_en

- Delegación de la Unión Europea en Marruecos. *Liste de projets de l'Union Européenne au Maroc*. Disponible en https://eeas.europa.eu/delegations/morocco/20315/liste-de-projets-de-lunion-europeenne-au-maroc_is
- *Démarrage de l'Observatoire national du Marché du Travail*. (2015). Disponible en <http://www.maroc.ma/fr/actualites/demarrage-de-lobservatoire-national-du-marche-du-travail>
- Dercaci A. (2014). UNISCI Discussion Papers, ISSN-e 1696-2206, **34**
- Diamond P, Giddens A, Liddle, R. Romero, J. (2009). Europa global, Europa social. Europa política 2, Universitat de València, Servei de Publicacions. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=412463>
- Direction des Etudes et des Prévisions Financières (DEPS /SIAS). (2012). *Le secteur aéronautique marocain face aux nouvelles mutations mondiales*.
- Downes R, Moretti D, Nicol S. (2017). Budgeting and performance in the European Union: A review by the OECD in the context of EU budget focused on results. En *OECD Journal on Budgeting* **1**.
- El Kirat Y, Laaraj Y (2016). Reframing Language Roles in Moroccan Higher Education: Context and Implications of the Advent of English. En *Arab World English Journal*, ASELS Annual Conference Proceedings. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2895539
- El Ouedadi N, Rochdi S. 2021. E learning and the new pedagogical practices of Moroccan teachers. In *The 4th International Conference on Networking, Information Systems & Security*. (NISS2021): 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3454127.3456590>
- Enders, J., Musselin, C. (2008). *Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle*.
- *Enseignement supérieur: le diagnostic du Conseil supérieur CSEFRS*. Disponible en <https://www.medias24.com/enseignement-superieur-le-diagnostic-du-conseil-superieur-csefrs-3723.html>
- Escribano G. (2006). Europeanisation without Europe? The Mediterranean and the neighbourhood policy. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/5015300_Europeanisation_without_Europe_The_Mediterranean_and_the_Neighbourhood_Policy
- Escribano G, Lorca A. (2004). The Ups and Downs of Europeanisation in External Relations: Insights from the Spanish Experience. En *PERCEPTIONS: Journal of International Affairs* **9** (4): 131-158. Disponible en <https://dergipark.org.tr/en/pub/perception/issue/49005/625169>
- Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- EUA Case Studies. (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities*.
- EUA Council for Doctoral Education. (2016). *Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and New Challenges*.
- *Europa dona 139 millones de euros a la política educativa de Marruecos*. (2020). Disponible en <https://elfarodeceuta.es/europa-dona-millones-educacion-marruecos/>

- European Commission. (2019). *Erasmus+ Programme Guide (Version 3)* [PDF File]. Disponible en <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2020-version-3>
- European Commission. (2022). *Erasmus+ Project Results*. Disponible en <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects>
- European Consortium for Accreditation. *Dublin Descriptors*. Disponible en http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors
- European University Association (EUA). (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project*.
- European University Association (EUA). (2007). *Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges*.
- European University Association. (2010). *Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 In Implementing the Salzburg Principles*.
- Eurostat. (2020). *Stratégie Europe 2020: de quoi s'agit-il?*. Disponible en <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/europe-2020-indicators>
- Fahim A, Qingmei T, Bushra N, Qurat u. A, Sibghat U. B. (2021). Sustainable Higher Education Reform Quality Assessment Using SWOT Analysis with Integration of AHP and Entropy Models: A Case Study of Morocco. En *Sustainability* 13, (8): 4312. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084312>
- Fejes A. (2006). The Bologna Process – Governing Higher Education in Europe Through Standardisation. En *Revista Española de Educación Comparada* 12: 203-231.
- Fitzgerald P. (2007). Analyzing the leadership capacity challenge: Towards potential intervention strategies. Excellence and leadership in the public sector: The role of education and training: 123-130.
- Garben S. (2010). The Bologna Process – From a European Law Perspective. En *European Law Journal* 16 (2): 186-210.
- García de la Torre Gómez M, González Pérez I. (2011). Las universidades ante el reto de la educación para el codesarrollo. En *Revista Española de Educación Comparada* 17: 87-110.
- Ghouati A. (2009). Réforme LMD au Maghreb: éléments pour un premier bilan politique et pédagogique. *Journal of Higher Education in Africa* 7 (1, 2): 61–77.
- Ghouati A. (2011). *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris, Editions L'Harmattan.
- Ghouati A. (2012). La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*: 65-90.
- Ghouati A. (2015). Une décennie du processus de Bologne au Maghreb. En *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales* 23 (1) : 9-38. hal-01323868v2
- Ghouati A (2017). Systems of Higher Education and Research in the Maghreb region. Joshi and Paivandi. *Higher Education across Nations*, Editions B.R. Publishing Corporation, 2014. hal-01502615

- Gillespie R. (2006). Spain and Morocco: Interdependence vs. Europeanisation. En *UACES Workshop on 'Europe and North Africa: Theoretical Research Challenges'*. University of Liverpool: Foresight Centre. May.
- Global Education Monitoring Report Team. (2005). *UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. (2008). *Social intelligence and the biology of leadership*.
- Gómez M, Pérez M. (2004). La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la región andina. *Revista española de educación comparada* **10**: 237-274. DOI 10.5944/reec.10.2004.7395
- González Pérez M. I, Ledesma Reyes M. (2015). Mujeres africanas y educación superior. En *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)* 3: 156-183.
- Govantes Romero, Bosco. (2018). Morocco at the European Neighbourhood Policy: the settlement of a privileged relationship. *Revista de Estudios Internacionales Mediterraneos* 25: 139-161. DOI: <https://doi.org/10.15366/reim2018.25.008>
- Graziano P, Vink M. (2013). Europeanization: Concept, Theory, and Methods. En Bulmer, Simon & Lesquene, Christian(eds.). *The Member States of the European Union*. Oxford University Press: 31-54. DOI: <https://doi.org/10.1093/hepl/9780198737391.003.0003>
- Guo P. (2017). MOOC and SPOC, Which One is Better? En *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13 (8): 5961-5967. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01044a>
- Guri-Rosenblit S. (2015). Internationalization of Higher Education: Navigating Between Contrasting Trends. En Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_2
- Hasgall, A., Saenen, B., Borell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*.
- Hassim, M. 2002. Teacher training in ICT in Morocco: MATE experience. In *Enhancing ELT quality through evaluation and information technologies—proceedings of the XXIIInd MATE Annual Conference*: 125–133.
- Hatimi Ie. (2018). Internationalization and Globalization, and their Effect on Higher Education Institutions in the Arab World. En *Higher Education Governance in the Arab World*. Palgrave Macmillan, Cham. 11–35. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52060-5_2
- Herranz-Surrallés, Anna. (2006). La Política Europea de Vecindad (PEV): ¿un nuevo modelo de gobernanza exterior?. *Anuario internacional CIDOB* **1**: 269-276.
- Huisman J, Adelman C, Hsieh C. C, Shams F, Wilkins S. (2012). The Bologna process and its impact in the European Higher Education Area and beyond. En *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Thousand Oaks: Sage Publications. 81-100. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218397>
- Hunter F, Sparnon N, Latorre P. (2022). Moving internationalisation beyond exceptionalism using the MARS model. En *Higher Education Quarterly*. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12385>

- Ibourk, A. (2015). *Les Politiques De L'emploi Et Les Programmes Actifs Du Marché Du Travail Au Maroc*.
- i Fanés, J. V. (2002). The Europeanisation of Spanish Policy towards Morocco. En *Paper Presented a Joint Workshop on 'Europeanization of Foreign Policies'*. University of Birmingham & LSE.
- Jebbour M. 2022. The unexpected transition to distance learning at Moroccan universities amid COVID-19: A qualitative study on faculty experience. *Social Sciences & Humanities Open* 5 (1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100253>
- Implementation of the European Neighbourhood Policy Review. Disponible en https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2_en_act_part1_v9_3.pdf
- Informe conjunto al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: informe sobre la aplicación de la revisión de la política europea de vecindad. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/all/?uri=celex:52017jc0018>
- Informe de la Comisión Europea de fecha 31 de octubre de 1996. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0531&from=FRF>
- Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación (2007-2013). Documento r17101. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:r17101>
- International Labour Organization. (2018). *Asia Pacific Employment and Social Outlook. Advancing decent work for sustainable development*.
- Joint Communication to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions renewed partnership with the southern neighbourhood, a new agenda for the Mediterranean. (2021). Disponible en https://eeas.europa.eu/sites/default/files/joint_communication_renewed_partnership_southern_neighbourhood.pdf
- Jones A, Clark J. (2008). Europeanisation and Discourse Building: En *The European Commission, European Narratives and European Neighbourhood Policy, Geopolitics* 13 (3): 545-571. DOI: <https://doi.org/10.1080/14650040802203851>
- Jones E, de Wit H. (2012). Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. En *The International Journal of Higher Education and Democracy* 3: 35–54.
- Joshi K.M, Paivandi S. (2014). *Higher Education across Nations*, Editions B.R. Publishing Corporation, Delhi, Vol. I & II. 520 págs.
- Kaliber, Alper. (2014). Europeanization in Turkey: In Search of a New Paradigm of Modernization. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies* 16 (1): 30–46, <http://dx.doi.org/10.1080/19448953.2013.864182>
- Kasozi, A. B. K. (2014). *Trends in Higher Education Regulation in Sub-Saharan Africa*.
- Kineva S. (2015). The Multiannual Financial Framework and European Union Budget in Theory and Practice. En *Economic Alternatives* 3.

- Kiselova M. M, Hudovsek A. O, Bykova V. S, Tsybanyk O. O, Chagovets I. A. (2020). International Cooperation among Tertiary Educational Institutions: Trends and Prospects. En *International Journal of Higher Education* 9 (7). DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p356>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. En *Journal of Studies in International Education* 8 (1): 5–31.
- Knight J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation—for better or worse? En *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 17 (3): 84–90.
- Kohstall F. (2012). Free transfer, limited mobility: A decade of higher education reform in Egypt and Morocco. En *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* 131: 91-109. DOI : <https://doi.org/10.4000/remmm.7624>
- L'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC). *Plan de Développement de l'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences 2016-2020*. Disponible en <https://www.slideshare.net/ANAPEC/plan-de-dveloppement-anapec-2020>
- *La UE intensifica su apoyo a Marruecos con nuevos programas con una dotación de 389 millones de euros*. Fuente: ec.europa. Disponible en <https://www.marruecosnegocios.com/la-ue-intensifica-su-apoyo-a-marruecos-con-nuevos-programas-con-una-dotacion-de-389-millones-de-euros/>
- L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*.
- Lewin, K. M. (2016). *Principes De La Planification De L'Éducation. Accès, équité et développement : planifier l'éducation pour concrétiser les droits*.
- Lloret-Bedmar, Vicente. (1998). Panorama educativo del Reino de Marruecos ante los albores del s.XXI: tiempo de reformas, *Revista Española de Educación Comparada* 4: 123-147. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.4.1998.7252>
- López J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada* 10: 17-59.
- López Noguero F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. En *Revista interuniversitaria de pedagogía social*: 123-135.
- Manrique Gil, M. (2021): Europa Global, la gestación de la nueva arquitectura de la política de cooperación para el desarrollo de la UE. Disponible en https://www.cideal.org/wp-content/uploads/2021/06/7_Manuel-Manrique.-Gestacion-de-Europa-Global.pdf
- Mariscal, Nicolás. (2013). Repensando la europeización. En *Cuadernos Europeos de Deusto* 49: 19-46
- Martin, M. (2013). *Trends in good practice from Higher Education Review 2013-16*.
- Martins, V. (2013). Towards a Europeanisation of French Mediterranean Politics? *L'Europe en Formation* 368: 223-240.

- Matei L, Iwinska J, Craciun D. (2015). Patterns of Funding the Internationalisation of Higher Education. A Conceptual Framework for the Study of Internationalisation. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_14
- McCabe R, Ruffio P, Heinämäki P. (2011). TEMPUS @ 20, a retrospective of the TEMPUS programme over the past 20 years, 1990-2010, EACEA, Brussels. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/tempus/tools/documents/tempus_en_110308.pdf
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Annuaire Des Universités*.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2018). *Note circulaire. Création du Statut National d'Etudiant-Entrepreneur (SNEE)*.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Plan d'action du Ministère pour la période 2017-2022*.
- Ministerio de Educación Superior de Investigación Científica. *Qu'est-ce que Tempus?* Disponible en http://www.mes.tn/tempus/Ca_prin_Tempus.pdf
- Montero Curiel M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. En *Tejuelo* 9: 19-37.
- Morán Rosado, M. (2011). La Unión por el Mediterráneo: los esfuerzos para consolidar un nuevo foro internacional. *Anuario de la Facultad de Derecho*, Universidad de Extremadura, XXIX: 175-196.
- Morillas A., Gallardo M. (2009). La cooperación territorial en el mediterráneo: la Política Europea de Vecindad. Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en <https://dspace.unia.es/handle/10334/3473>
- Nampala, M. P. (2017). *Tracing the Evolution of Higher Education Institutions and Linkage to Rural Development in Africa*.
- National Erasmus Office Morocco. *Cluster meeting: Usage de la technologie dans l'éducation et e-learning*. 2020, July 24.
- National Erasmus Office Morocco. «Usage de la technologie et enseignement à distance»: *1er cluster meeting des projets de renforcement de capacités*. 2020, August 11. Disponible en <https://erasmusplus.ma/lorganisation-du-1er-cluster-meeting-monitoring-usage-de-la-technologie-et-enseignement-a-distance/>
- Nguyen T. H, Meek V. L. (2015). Key considerations in organizing and structuring university research. En *Journal of Research Administration* 46 (1): 41-62.
- Novoa A. (2010) La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. En *Revista Española de Educación Comparada* 16: 23-41. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7523/7191>
- Novoa A., Lawn M. (2002). *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p. 5. Disponible en

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5cd5a87a-b84e-4ae9-96ac-cff588f21ac2/re33610-pdf.pdf>

- Oblinger, D. (2011). *Implications for the IT Landscape*.
- Offorma, G. (2010). *Education Trends in Africa*.
- Okoli N. (2013). Issues and Challenges in Cross-Border in Higher Education: The Sub-Saharan (SSA) Experience. En *American Journal of Educational Research* 1 (1): 12-16. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-1-1-3>
- Olmeda G. (2019). El populismo como fenómeno global. In book: *En defensa de la democracia Crisis política, populismo y nacionalismo desde Barcelona a Washington* (pp.37-52). Almuzara. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/348836617_El_populismo_como_fenomeno_global
- Organisation de coopération et de développement économiques, (OCDE). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Disponible en <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2018). *Acteurs et partenariats dans le secteur de la formation professionnelle*.
- Ouajdouni A, Chafik K, Boubker O. 2021. Measuring e-learning systems success: Data from students of higher education institutions in Morocco. In *Data in Brief* 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106807>
- Pablos Pons J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7 (2).
- Papadimitriou A, Stensaker B. (2013). Capacity building as an EU policy instrument: the case of the Tempus program. In HEIK Seminar. Disponible en <http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Mednarodna/conference/wher/papers/Papadimitriou.pdf>
- Parlamento Europeo. (2008). *Le programme Tempus : moderniser l'enseignement supérieur dans les pays voisins de l'UE*.
- Parlamento Europeo. (2019). Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de marzo de 2019, sobre el tema «Después de la Primavera Árabe: el camino a seguir en la región MENA (Oriente Próximo y África del Norte)». Disponible en https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0318_ES.html
- Prieur, J. (2015). *Feuille de Route 2015-2020 de l'Espace Européen de la Recherche (EER)*.
- Projet RESUME. *Publication du recueil des bonnes pratiques identifiées par chaque partenaire du projet. Livrable D1.1*. Disponible en <https://www.resumeproject.eu/processes-fr/lot-de-travaux-1/>
- Radu D., Grifoll J. et Rigbers, A. (2015). *On the Role of Impact Evaluation of Quality Assurance from the Strategic Perspective of Quality Assurance Agencies in the European Higher Education Area. Quality in higher education*.

- Reglamento (UE) n ° 232/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que se establece un Instrumento Europeo de Vecindad. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32014R0232>
- Renzi, M. R., D'Angelo, A., Gutiérrez, V., Weish, P. (2018). *Good practices and innovations for the inclusion of young women in the labour market in Latin America, the Caribbean and the European Union*.
- Réseau d'études et de Recherche sur les politiques d'éducation et de formation (NORRAG). (2011). *Vers un nouveau monde global du développement des compétences ? Au tour de l'ETFP de se faire une place*.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de julio de 2015, sobre la revisión de la Política Europea de Vecindad (2015/2002(INI)). Disponible en https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2017.265.01.0110.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2017%3A265%3ATOC
- Resolución del Parlamento de 18 de abril de 2018, sobre la aplicación de los instrumentos de financiación exterior de la UE: revisión intermedia 2017 y arquitectura futura a partir de 2020. Disponible en https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0119_ES.html
- Riyami B., Mansouri K., Poirier F. (2016). Towards integrating MOOC in the Moroccan higher educational system: economic pedagogical model based on ICT for on-going education and teacher motivation. En *ICERI 2016*, Sevilla, España: 6867 – 6873. Disponible en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01427410/document>
- Rose, J. (2018). *La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.
- Sa Majesté le Roi. (2000). *Dahir N° 1.00.199 Du 15 Safar 1421 (19 Mai 2000) portant Promulgation de la Loi N° 01.00 portant organisation de l'Enseignement Supérieur*.
- Safsouf Y, Mansouri K, Poirier F. 2020. *Smart learning environment, measure online student satisfaction: a case study in the context of higher education in Morocco*. In *4th International Conference on Electrical and Information Technologies ICEIT'2020: 1-5*. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICEIT48248.2020.9113189>
- Sastre S, De los Ríos I. (2012). Capacity building in development projects. En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 46: 960-967. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013602>
- Scher, A. (2018). *Regards sur l'éducation 2018 - Les indicateurs de l'OCDE. Les carnets de SFERE-Provence*.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). (2017). *Internacionalización de la educación superior en España*.
- Ministerio de Universidades, Sistema Integrado de Información Universitaria. (2021). Datos y cifras del Sistema Universitario Español.
- Özer, Y. (2016). *Turkey and the European Union: processes of Europeanisation*. Routledge.
- Siufi García M. G. (2013). Hacia la construcción de una política de cooperación internacional innovadora enfocada en la integración regional. En *AHORA ES CUANDO. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*.

- Sotiriou, M., Tong, V. C. H., Standen, A. (2018). *Shaping Higher Education with Students*.
- Sparks J, Ashirbekov A, Li A, Parmenter L, Jumakulov Z, Sagintayeva A. (2015). Becoming Bologna Capable: Strategic Cooperation and Capacity Building in International Offices in Kazakhstani HEIs. En Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_8
- Succi, C., Wieandt, M. (2019). *Walk the talk: soft skills' assessment of graduates*.
- Sultana R. (2012). Educators of the Mediterranean. Up close and personal. En *Springer Science & Business Media*.
- Tadei, F., Riboli Sasco, L. (2019). *Proposing measures to promote the education of creative and collaborative knowledge-builders*.
- Tahiri M, Haindl M, Colombo E, Jaafar Khalid N, Schnitzer H. (2014). Implementation of Innovation into Moroccan Universities, from fundamental to applied knowledge. En *Review of Research Journal* 3 (6).
- Taylor, J. (2010). The management of internationalization in higher education. En F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*: 97–107. London.
- *Tempus III (2000-2006)*. Disponible en: http://publications.europa.eu/resource/cele/e044334b-8d80-49cf-9081-5d151a6e0158.0005.02/DOC_2
- *Tempus en Marruecos*. Disponible en <http://www.tempus-morocco.com/>
- Tight M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: challenges and opportunities – the research evidence. En *Educational Research and Evaluation*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853>
- Zebda S. (2021). La cooperación educativa no universitaria entre España y Marruecos. En *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* 30: 124-147.
- Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte - Estrategia global para la política exterior y de seguridad de la Unión Europea. (2016). Disponible en https://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_es.pdf
- Unión Europea. (2013). Mid-Term Review of the Country Strategy Paper Morocco 2007-2013.
- Unión Europea. (2013). Nacional Indicative Program 2011-2013.
- University of Oxford. (2017). *International Trends in Higher Education 2016–17*.
- Tulmets E. (2007), Can the Discourse on "Soft Power" Help the EU to Bridge its Capability Expectations Gap?. EPIC Publications, Summer 2007.
- Van der Sleen, M. (2003). Mid-term Evaluation Report of the Third Phase of the Tempus Programme (2000-2006). Ecorys-Nei, Rotterdam, the Netherlands.
- Van Gaalen A, Roodenburg S. (2012) X. Spain. European and national policies for academic mobility, 186. En *ACA Papers on International Cooperation in Education. European and national*

policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends. Disponible en https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2019/03/ACA-2012-European_and_national_policies.pdf

- Van Hüllen, V. (2012). Europeanisation through Cooperation? EU Democracy Promotion in Morocco and Tunisia. En *West European Politics*. 35: 117-134. DOI: <https://doi.org/10.1080/01402382.2012.631317>
- Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. (2010). En *Diario Oficial de la Unión Europea*. Disponible en <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>
- Zahra, Zerrouqi. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70: 22-28.
- Zampara, A. Research Executive Agency. (2017). *H2020-ITN-2017 Coordinators' Info Day*.
- Zgaga P. (2007). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting: On the external dimension of the Bologna Process*. Noruega: Norwegian Ministry of Education and Research. 242 págs.
- Zgaga, P., Komljenovič, J., Miklavič, K. (2008). *Thematic Review of Tempus Structural Measures: A Survey Report. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*.
- Wider Europe — Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours COM(2003) 104 final. Disponible en https://eeas.europa.eu/archives/docs/enp/pdf/pdf/com03_104_en.pdf
- Widforss G, Rosqvist M. (2015). The Project Office as Project Management Support in Complex Environments. En *Procedia Computer Science* 64: 764-770. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.626>
- Wilson L. (1993). Tempus as an instrument of reform. En *European Journal of Education* 28 (4): 429-436. DOI: <https://doi.org/10.2307/1503410>

11. ABREVIATURAS Y SIGLAS

- AERES: Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
- AFEM: Association des Femmes Chefs d'Entreprise du Maroc
- AIESEC: Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales
- ANAPEC: Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences
- ANEAQ: Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance de la Qualité
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- ANP: Autoridad Nacional Palestina
- ASQAE: Arab Society for Quality Assurance in Education
- AUF: Agence Universitaire de la Francophonie
- AUI: Al Akhawayn University- Ifrane

- CARDS: Community assistance for reconstruction, development and stabilisation; Asistencia comunitaria para la reconstrucción, el desarrollo y la estabilización
- CBHE: Capacity Building for Higher Education; Construyendo Capacidades en la Educación Superior
- CCISTTA: Chambre de commerce, d'industrie et de services de la région de Tanger
- CCIST: Chambre de Commerce, d'Industrie et de Services de Tétouan
- CDRT: Centre de développement de la Région de Tensift
- CEE: Comunidad Económica Europea
- CGEM: Confédération Générale des Entreprises du Maroc
- CIEP: Centre international d'études pédagogiques
- CMCS: Unidad Marroquí de Coordinación y Seguimiento
- CPU: Conferencia de Presidentes de Universidades
- DEPP: Dirección de Empresas Públicas y Privadas
- DUE: Delegación de la Unión Europea
- EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
- ECTS: European Credit Transfer System; Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EEP: Establecimientos y Empresas Públicas
- EQF-MEC: Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente
- EMI : École Mohammedia des Ingénieurs
- ENSMR: École Nationale Supérieure des Mines de Rabat
- EPS: European Policy Statement; Declaración de Política Europea
- ERP: Enterprise Resource Planning; Planificación de recursos de la empresa
- ESITH: École Supérieur des Industries du Textile et Habillement
- ESTIEM: European Students of Industrial Engineering and Management
- ET2020: Educación y Formación 2020
- FCT: Forum des Cadres Tanger
- FEDER: Fondo Europeo de Desarrollo Regional
- HEM: Business School
- IaH: Internationalisation at Home, Internacionalización en Casa
- IAV: Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II
- IDMAJE: Inclusión, Difusión, Movilización y Apoyo a los Jóvenes Estudiantes
- IEDDH: Iniciativa Europea para la Democracia y los Derechos Humanos
- IES: Institución de Educación Superior
- IEV: Instrumento Europeo de Vecindad
- IEVA: Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación
- INE: Instance National d'Évaluation Maroc
- INE: Instituto Nacional de Estadística
- LLL: Lifelong Learning
- LMD: Licence, Master, Doctorat; Grado, Máster, Doctorado
- MA: Marruecos

- MEDA: MEsures D'Accompagnement
- MENA: Middle East and North Africa; Medio Oriente y norte de África
- MENFPESRS: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de Marruecos
- MESRSFC: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres
- MFSEDS: Ministerio de la Solidaridad, Mujer, Familia y Desarrollo Social
- MNC: Maroc Numeric Cluster
- MOOC: Massive Open Online Courses
- MUC: Université Mundiapolis Casablanca
- NDICI: Neighbourhood, Development and International Cooperation Instrument; Instrumento de Vecindad, Desarrollo y Cooperación Internacional (IVDCI)
- NPI: Nuevos Países Industrializados
- NTIC: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- OFL: Observatorio de Formación en Logística
- ONDH: Observatoire National de Développement Humain
- OPI: Oficina de Proyectos Internacionales
- PEC: Proyectos Europeos Comunes
- PE: Proyectos estructurales
- PEL: Plataformas de Excelencia en Logística
- PEV: Política Europea de Vecindad
- PHARE: Poland and Hungary: Assistance for Restructuring their Economies
- PIB: Producto Interior Bruto
- PSM: Países socios mediterráneos
- PYME: Pequeña y mediana empresa
- RUMI- Red de Universidades Marroquíes para la Educación Inclusiva
- SI: Système d'Information; Sistema de Información
- SIST: Superior Institutions of Science and Technology-Casablanca
- SMGR: Structural Measures-Governance Reform
- SMHES: Structural Measures- Higher Education and Society
- SSIO: Service Système d'Informations Opérationnel; Sistema Operacional de Informaciones
- SNa: Southern Neighbourhood area
- SPOC: Small Private Online Courses
- STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics; Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.
- TACIS: Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States; Asistencia Técnica a la Comunidad de Estados Independientes
- TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación
- TMSA: Agence Spéciale Tanger Med
- TUE: Tratado de la Unión Europea
- UAE: Université Abdelmalek Essadi - Tétouan
- UCA: Université Cadi Ayyad - Marrakech
- UCD: Université Choaib Doukkali - El Jadida

- UE: Unión Europea
- UEMF: Université Euro-Méditerranéenne de Fès
- UH2C: Université Hassan II Aïn Chock - Casablanca
- UH2M: Université Hassan II Aïn Chock- Mohammedia
- UHP: Université Hassan Premier - Settat
- UIA: Universiapolis- Université Internationale d'Agadir
- UIR: Université Internationale de Rabat
- UIT: Université Ibn Tofail - Kenitra
- UIZ: Université Ibn Zohr - Agadir
- UM5: Université Mohammed V - Souissi - Rabat
- UM5A: Université Mohammed V-Agdal
- UMI: Université Moulay Ismail - Meknès
- UMP: Université Mohammed Premier - Oujda
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNFM: Union Nationale des Femmes Marocaines
- UPM: Université Privé de Marrakech
- USAID: United States Agency for International Development; Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
- USMBA: Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès
- USMS: Université Sultan Moulay Slimane - Beni Mellal