



Discurso

& Sociedad

ISSN 1887-4606

Vol. 18, núm. 2, 2024, pp. 265-290
<https://doi.org/10.14198/dissoc.18.2.4>

Artículo

**La excelencia en la escuela católica según el
profesorado en formación: Análisis crítico-
discursivo de las memorias de prácticas**

***Excellence in the Catholic School according to pre-
service teachers: critical-discursive analysis of
training reports***

José Antonio Pineda-Alfonso

Universidad de Sevilla, España

Diego Luna

Universidad de Sevilla, España

Resumen

Para sobrevivir en el competitivo mercado de los centros educativos concertados y privados, la escuela católica ha experimentado últimamente una reconversión que le ha llevado a integrar nuevos tópicos discursivos (excelencia, calidad, resultados, innovación, etc.) en su particular modelo pedagógico. En el estudio que se presenta, se exploró el verdadero impacto de estos cambios desde la perspectiva del profesorado novel que realiza sus prácticas en escuelas concertadas católicas de la provincia de Sevilla (España). Para ello, se aplicó un procedimiento analítico múltiple sobre el material lingüístico de las memorias de prácticas elaboradas por dichos sujetos. Los resultados cuantitativos y cualitativos reflejan la existencia de determinados campos semánticos y categorías de análisis indicativas de las recientes transformaciones discursivas de la escuela católica. Tales transformaciones, impulsadas por el

objetivo de ofrecer las propuestas educativas más diversas, innovadoras y efectivas, se alinean directamente con los parámetros del neoliberalismo educativo.

Palabras clave: Educación religiosa, excelencia educativa, formación del profesorado, análisis crítico del discurso, neoliberalismo educativo.

Abstract

To survive in the competitive market of private and charter schools, Catholic schools have recently undergone a transformation, incorporating new discursive topics (excellence, quality, results, innovation, etc.) into their unique pedagogical model. This study explores the real impact of these changes from the perspective of novice teachers undertaking their practicum in Catholic charter schools in the province of Seville, Spain. To achieve this, a multiple analytical procedure was applied to the linguistic material found in the practicum reports written by these individuals. The quantitative and qualitative results reveal the existence of specific semantic fields and categories of analysis that demonstrate the recent discursive transformations in Catholic schools. These transformations, driven by the aim to provide the most diverse, innovative, and effective educational offerings, directly align with the parameters of educational neoliberalism.

Keywords: Religious education, educational excellence, teacher training, critical discourse analysis, educational neoliberalism.

Cómo citar: Pineda-Alfonso, José Antonio; Luna, Diego. (2024). La excelencia en la escuela católica según el profesorado en formación: Análisis crítico-discursivo de las memorias de prácticas. *Discurso y Sociedad*, 18(2), 265-290.

<https://doi.org/10.14198/dissoc.18.2.4>

Fecha de recepción: 01/02/2024

Fecha de aceptación: 05/05/2024

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Financiación: este estudio no cuenta con financiación.

© 2024 José Antonio Pineda-Alfonso y Diego Luna.

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Introducción

En la actualidad, la elección de centros educativos católicos por parte de muchas familias no se fundamenta solo en el deseo de preservar la identidad religiosa, sino también en la reputación en términos de resultados académicos y del *ethos* asociado al prestigio social (Darmody y Smyth, 2018; Flaherty, 2019; Meehan, 2023). Para satisfacer estas demandas y paliar la progresiva reducción de matriculaciones (Wodon, 2021), las escuelas confesionales se han visto obligadas a incorporar nuevos tópicos discursivos en sus tradicionales proyectos educativos (Guest, 2021; Ozar et al., 2019), entrando en competencia directa con otras escuelas no confesionales. A este respecto, estudios como el de Aristimuño (2020) revelan la lucha que mantienen los directores de los centros confesionales con las familias, al intentar redirigir la atención hacia los valores como núcleo del currículum y no hacia ciertos reclamos publicitarios.

Dentro de estos virajes discursivos, destaca especialmente el lugar ocupado por la innovación y sus diferentes sub-discursos (Fuller y Sada, 2022). Gracias a una potente difusión, más mediática que científica (Carrier, 2017), y con independencia de su coherencia semántica (Cascón-Pereira et al., 2019; Gulka et al., 2022; Pedró, 2019), la *innovación* ha dejado de constituir un impulso aislado y contrahegemónico para convertirse en una imposición legislativa, un anhelo de todas las comunidades educativas y un componente ineludible para los centros educativos concertados y privados. En cierto modo, podría afirmarse que la actual forma de concebir y practicar la innovación en las aulas intensifica la función de selección social que ejerce la escuela mediante la expedición del título que acredita la posesión del conocimiento considerado oficial o legítimo en un determinado contexto (Collins, 1989). De hecho, los postulados innovadores no parecen estar reduciendo el protagonismo del examen tradicional, que sigue funcionando como *la prueba objetiva* que determina el *cursus honorum* escolar (Merchán, 2010). Pérez-Guerrero (2016) ha subrayado el sentido calificador y clasificador de dicho instrumento, así como su capacidad para generar identidades, gracias a la adjudicación de los atributos de éxito o fracaso.

En un mundo de fuerte competitividad neoliberal, las prácticas examinatorias encajan a la perfección en una concepción de la escuela como una empresa que, además de innovadora (Martínez y Jolonch, 2019), ha de ser gestionada con éxito (Díez, 2006). De ahí que autores como Penalva (2009) o Wrigley (2013) hayan identificado un “paradigma escolar de la eficacia”, desde el que se pretendería optimizar y replantear, siempre en clave cuantitativa, unos procesos educativos supuestamente ineficaces e ineficientes. Con este modelo,

surgido con el *new public management* estadounidense de los años setenta del pasado siglo, aunque concretado décadas más tarde con la difusión de las denominadas “escuelas eficaces”, “la mejora de la educación pasa a ser un problema fundamentalmente de gestión y no un problema social, cultural o político” (Merchán, 2013, p. 140).

Acorde con la redefinición empresarial de la escuela, el liderazgo que hoy reclama y fomenta el modelo educativo neoliberal no podría ser de otro tipo que gerencialista, combinando la capacidad de decisión con la obligación de rendir cuentas por las decisiones tomadas. En último término, todas estas transformaciones se enmarcan en un contexto en el que las corrientes educativas neoliberales (Ball y Grimaldi, 2022; Gimeno, 2014; Slater, 2022), que asumen que la privatización de la educación es esencial para el progreso social (Fineffer-Rosenbluh, 2020), han desarrollado formas de “ingeniería cultural” o “*management* simbólico” que supeditan la identidad de las organizaciones –entendiendo por ello un conjunto de creencias, valores y formas de pensar– a la satisfacción del cliente (Díez, 2006). Estudios como el de Pini (2003), focalizado en centros concertados estadounidenses (*charter schools*), pusieron de manifiesto hace ya tiempo la importancia que tiene a este respecto el uso de determinadas técnicas publicitarias y metáforas arquetípicas que apelan a la excelencia académica y al carácter confiable de la escuela. En los últimos años, diversas tesis doctorales han explorado precisamente el impacto de este tipo de discursos educativos en las identidades profesionales de los docentes que trabajan en las escuelas católicas (Burau y Romano, 2023; Lewyckyj, 2021; Luna, 2022).

Diseño teórico-metodológico

En el estudio que presentamos, enmarcado en una investigación más amplia, nos hemos planteado los siguientes problemas de investigación:

- a) ¿Cómo se construye discursivamente la idea de *excelencia* como parte de la identidad de la escuela católica?
- b) ¿Qué correspondencia existe entre el discurso institucional de las escuelas analizadas y la realidad práctica descrita por el profesorado en formación?
- c) ¿Qué utilidad ofrece el análisis crítico del discurso para dar respuesta a las anteriores preguntas y comprender el *ethos* de la escuela católica?

Nuestra principal fuente de información ha consistido en un corpus documental formado por 22 memorias de prácticas, las cuales suman un total de 856 páginas.

Tales memorias narran las experiencias formativas (de 100 horas de duración) de sus 22 autores, todos ellos profesores y profesoras en formación de la especialidad de Geografía e Historia, en el marco del Máster de Profesorado (MAES) de la Universidad de Sevilla. Estos sujetos elaboraron sus respectivos trabajos bajo la tutorización de otros tantos tutores profesionales y de siete tutores académicos, estos últimos miembros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. El criterio para seleccionar las memorias conformantes del corpus de la investigación se basó en los contextos sobre los que versan estos documentos: centros educativos concertados de confesión católica (hasta un total de 22 centros diferentes) de la provincia de Sevilla (España), vinculados a diversas congregaciones. Estos fueron elegidos por los propios profesores y profesoras en formación, dentro de la oferta de centros que se ofrece desde la organización del Máster citado.

La memoria de prácticas es un informe individual y original, de un mínimo de 20 folios de extensión, realizado como síntesis de todo el trabajo desarrollado por el profesorado en formación durante sus prácticas. Este documento incluye todo tipo de reflexiones surgidas de la interacción discursiva entre sus autores y los respectivos contextos escolares donde se encuentran, destacando las reflexiones surgidas de las conversaciones con los tutores profesionales. La estructura de la memoria de prácticas debe respetar los siguientes apartados: a) análisis del contexto del Centro (historia, coordenadas socioculturales, recursos del centro, documentación interna, etc.); b) análisis de la programación didáctica del Departamento del Centro correspondiente al curso para el que los profesores y profesoras en formación diseñan sus actividades de intervención en el aula; c) estudio del contexto de aula del grupo de clase en el que se llevan a cabo las actividades de intervención; d) diseño de las actividades de intervención realizadas (incluyendo la justificación, los objetivos y contenidos didácticos, la metodología, etc.); e) sistema de evaluación de las actividades (criterios, instrumentos, estrategias, etc.); y f) análisis y valoración final de las prácticas, incluyendo propuestas de mejora. Desde la perspectiva investigadora, la gran variedad de aspectos que integra la memoria de prácticas hacía de esta una fuente privilegiada para conocer el funcionamiento interno y cotidiano, en este caso, de las escuelas católicas.

Para desarrollar las correspondientes descripciones y análisis que integran las memorias, el profesorado en formación se nutrió, además de sus propias observaciones, de las informaciones recogidas en distintos documentos internos presentes en cualquier tipo de centro educativo: el *Proyecto Educativo* (PE), el *Reglamento de Organización y Funcionamiento* (ROF) y el *Proyecto de Gestión*

(los tres conformantes del denominado *Plan de Centro*), junto a las programaciones didácticas y otros posibles materiales organizativos. En todo caso, cabe señalar que, en general, algunos docentes en formación suelen encontrar ciertos obstáculos para acceder a dicha documentación, especialmente en el tipo de centros que aquí competen.

Por otra parte, el método elegido para llevar a cabo esta investigación ha sido el análisis crítico del discurso (Pardo, 2013; Wodak y Meyer, 2003), desde el que concebimos el lenguaje verbal como el principal medio de interacción y construcción de la realidad de los diferentes agentes educativos y sus particulares intencionalidades (Rogers, 2017). La prioridad, en todo caso, sería mantenernos fiel a la naturaleza del *ethos escolar* que se pretendía caracterizar, expresión manifiesta de la estrecha e inevitable correspondencia entre discursos y prácticas (Jäger, 2003).

Como ya hemos expuesto de manera más amplia en otra ocasión (Pineda-Alfonso y Luna, 2024), se ha optado por un procedimiento articulado en cuatro fases de análisis: 1) preliminar; 2) lexicométrico; 3) de contenido; y 4) lingüístico. La necesidad de emplear estos cuatro abordajes respondería a la complejidad tanto del corpus como de los problemas de investigación planteados, ante los cuales debíamos desplegar los suficientes mecanismos de triangulación y complementariedad como para asegurar el rigor interpretativo. En este sentido, podemos hablar de una triangulación, no solo de fuentes e investigadores, sino, especialmente, de estrategias analíticas, combinando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas con el objetivo de alcanzar la saturación teórica. Los resultados que aquí presentamos proceden concretamente de las fases centrales del procedimiento analítico descrito.

Análisis lexicométrico

En primer lugar, decidimos comprobar la relevancia lexicométrica de los tópicos articuladores de nuestra categoría, identificados durante el análisis preliminar. Para ello, optamos por calcular el grado de singularidad o propensión que poseían los términos nucleares que representaban de forma explícita tales tópicos, en comparación con la frecuencia con que estos aparecían en un corpus de referencia, el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). En concreto, empleamos la funcionalidad Keyword List que ofrece la herramienta AntConc, la cual utiliza la medida estadística Log Likelihood. Los valores de significación de esta medida son los siguientes:

Tabla 1. Valores de significación de *Log Likelihood*

Percentil	Porcentaje	Valor p	Valor crítico
95	5 %	< 0,05	3,84
99	1 %	< 0,01	6,63
99,9	0,1 %	< 0,001	10,83
99,99	0,01 %	< 0,0001	15,13

Fuente: elaboración propia a partir de <https://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>.

Los términos rastreados en nuestro corpus presentan siempre un valor *keyness* muy superior a 22,6, por lo que podemos confirmar la significatividad de todos ellos en tanto que palabras clave. A continuación, ofrecemos una selección de estos términos ordenados de forma agrupada, según la suma de frecuencias de aquellos que comparten un mismo lexema:

Tabla 2. Palabras clave de la categoría *La excelencia y la cultura del esfuerzo*

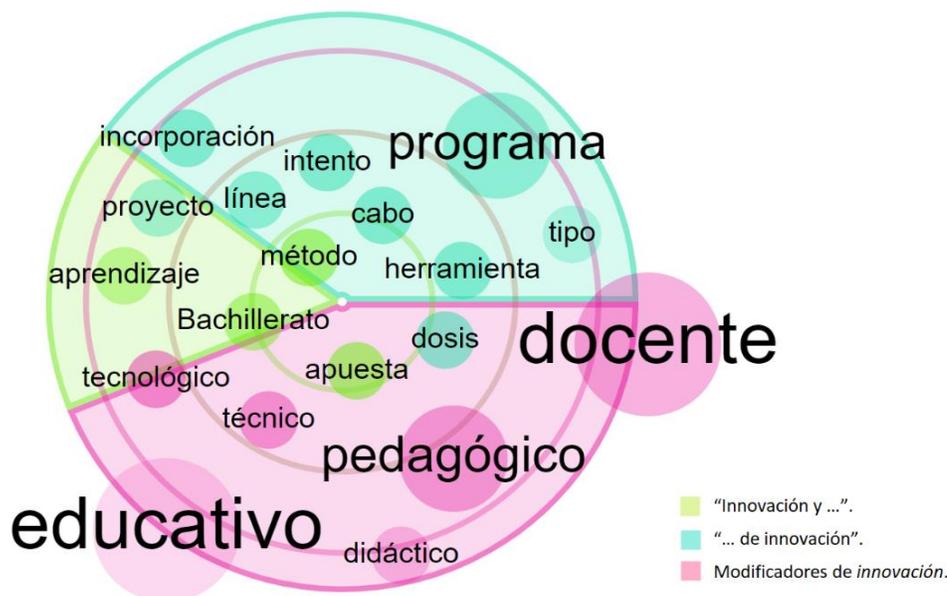
Rango	Palabra	Frecuencia	Keyness
1	Examen	155	616,04
	Exámenes	97	392,88
2	Instalaciones	79	309,5
	Tecnologías	34	137,7
3	Tecnología	23	93,15
	Tecnológica	13	52,65
	Tecnológico	6	24,3
4	Resultados	54	208,99
	Resultado	17	61,41
5	Innovación	45	182,25
	Innovadora	9	30,23
	Innovadoras	8	26,4
6	Excelencia	38	144,88
	Excelentes	8	26,4
7	Bilingüismo	24	97,2
	Bilingüe	18	72,9
8	Oferta	42	154,4
9	Calidad	37	140,88
10	Esfuerzo	25	93,05

Fuente: elaboración propia.

Una vez comprobada la singularidad de los términos clave de nuestro corpus, nos centramos en la identificación y representación de asociaciones utilizando el software Sketch Engine (SE), una técnica especialmente útil para conocer los elementos léxicos que conforman y acompañan a las unidades discursivas más atractivas según nuestros intereses investigadores. Como *asociaciones*, entendemos la siguiente tipología de elementos:

- *Colocaciones*: las estructuras gramaticales en que están incluidas las unidades léxicas clave identificadas durante el propio análisis. La frecuencia y la exclusividad con que aparece en ellas cada unidad léxica se representa mediante el tamaño y la posición de su círculo respectivamente.

Figura 1. Ejemplos de colocaciones de la unidad léxica innovación



Fuente: elaboración propia.

- *Combinaciones*: variantes formadas a partir de los mismos lexemas presentes en las unidades léxicas clave. En el caso del ejemplo que sigue (Tabla 3), hemos buscado las combinaciones derivadas del término *examen* mediante la funcionalidad N-Grams de SE, seleccionando una amplitud de entre 3 y 4 componentes.

Tabla 3. Principales combinaciones que contienen la palabra *examen*

Rango	Combinación	Frecuencia	Presencia en corpus (%)
1	En el examen	13	38,1
2	Un examen de	12	14,29
3	De un examen	8	19,05
4	El examen de	7	28,57
5	Para el examen	6	23,81
6	Estudiar para el examen	4	14,29
7	Modelo de examen	3	9,52
8	En el examen final	3	9,52
9	Un examen de recuperación	3	4,76
10	El examen final	3	9,52

Fuente: elaboración propia.

- *Concordancias*: las sumas de los co-textos anterior y posterior que acompañan a cada unidad léxica clave. Para extraer estos fragmentos (Tabla 4), se ha empleado la funcionalidad específica que ofrece SE:

Tabla 4. Selección de concordancias del término clave instalaciones

Co-texto anterior	Términos	Co-texto posterior	Ubicación
Dichas	instalaciones	son bastante antiguas...bancas dobles, muy pequeñas como las que solía haber antiguamente en los colegios.	S1MP
El problema fundamental del centro en lo que a equipamiento e	instalaciones	se refiere es la falta de aires acondicionados, y la falta de ventanas de mayor aislamiento auditivo.	S3MP
Se trata de un colegio de grandes dimensiones, con amplios espacios al aire libre y zonas ajardinadas (2 hectáreas), así como una gran variedad de	instalaciones	dentro del edificio.	S8MP
La arquitectura está muy vinculada a su presente, la configuración del edificio recuerda a un monasterio o convento. Cuenta con	instalaciones	bien dotadas, sala de estudio, sala de trabajo, laboratorio de idiomas, laboratorio de ciencias, etc.	S11MP

Fuente: elaboración propia.

- *Co-ocurrencias*: términos presentes en las concordancias, destacados por su alta frecuencia de aparición en ellas (Tabla 5). A este respecto, seleccionamos la opción Collocations, dentro de la funcionalidad Concordance de SE, estableciendo un rango de búsqueda de 3 palabras anteriores y 3 posteriores y empleando como medidas estadísticas Log Likelihood, anteriormente utilizada, y, además, LogDice. Esta última indica la tipicidad de las colocaciones formadas a partir de las co-ocurrencias identificadas, relacionando las frecuencias de la unidad buscada (en el caso del ejemplo, *excelente*) y de toda la colocación de la que forma parte.

Tabla 5. Principales co-ocurrencias (sustantivos) del término clave *excelente*

Rango	Palabra	Log Likelihood	LogDice
1	Élite	10,48	12,22
2	Clima	9,51	9,27
3	Materiales	9,48	9,2
4	España	9,48	9,2
5	Ideario	9,48	9,2
6	Resultados	9,30	8,83
7	Ciudad	9,05	8,34
8	Aulas	8,18	6,85
9	Trabajo	7,98	6,53
10	Alumnado	7,42	5,67

Fuente: elaboración propia.

Análisis de contenido

Los resultados lexicométricos nos proporcionaron una codificación exploratoria a la que sumamos una lectura flotante e iterativa del corpus por parte de cada uno de los investigadores, siguiendo los parámetros de la Teoría Emergente (Strauss y Corbin, 2002). Este proceso de triangulación nos permitió establecer una asignación definitiva de categorías y dimensiones de análisis utilizando el software MAXQDA, en su versión *standard* de 2020, una herramienta elegida tanto por su facilidad en el manejo como por los buenos resultados obtenidos en un proyecto de investigación anterior (Luna, 2022).

En la siguiente Tabla (6), podemos observar las tres dimensiones temáticas identificadas durante el análisis de contenido (macrocategoría, categoría y

subcategorías), así como los contenidos concretos en los que se centra el presente artículo. La versión completa del sistema de categorías se encuentra en Pineda-Alfonso y Luna (2024).

Tabla 6. Sección del sistema de categorías en que se centra el presente trabajo

Macro categoría	Categoría	Subcategorías
La construcción de la identidad a través de la dialéctica <i>cohesión Vs. segregación</i> (CONID)	La excelencia y la cultura del esfuerzo (EXCES)	La oferta educativa y las instalaciones (OFIN)
		La innovación: nuevas metodologías, TIC y bilingüismo (INNO)
		Los resultados y el examen (REXA)

Fuente: elaboración propia.

La oferta educativa y las instalaciones

Dentro del campo discursivo de los centros educativos presentes en nuestro corpus, hallamos múltiples referencias a “una amplia y variada oferta educativa” (OFIN-S3MP). Uno de los mejores ejemplos de ello se encuentra en la memoria 28, en la que el autor identifica la existencia de varios clubes en su centro de prácticas, complementarios a las asignaturas convencionales: el Club de Ciencias organiza la participación en la Feria de las Ciencias y se encarga de mantener el huerto escolar; el Club de Inglés gestiona la obtención de los certificados de Trinity, al que aspiran los alumnos y sus padres; el Club de Lengua autopublica libros de relatos cortos y participa en la Feria del libro; etc. (OFIN-S28MP).

En algunos centros, el objetivo declarado del intenso programa de actividades que se propone es el fomento de la “cultura general” (OFIN-S2MP). A tal fin, los alumnos poseen un pasaporte cultural donde plasman todas las actividades a las que han acudido o participado para que sus profesores puedan ir controlándolas. En esta misma línea, varios centros promueven actividades para celebrar determinadas tradiciones y fiestas regionales o locales, incluyendo el día del patrón o patrona del colegio “donde todo el centro se vuelca para hacer actividades para todos los cursos en este día” (OFIN-S3MP).

La principal consecuencia de la ambiciosa oferta educativa parece ser el padecimiento de unas largas y exigentes jornadas escolares, de las que se jactan todos los centros sin excepción: “la realidad de este centro es que los alumnos trabajan mucho, pues tienen una gran carga de exámenes, proyectos y numerosas actividades (...)” (OFIN-S10MP). La justificación de esta “gran carga”, y los consiguientes sobreesfuerzos, por parte tanto del alumnado como del profesorado, se percibe en ideas tales como la siguiente: “consideran [los directivos] que los alumnos deben tener más horas de clase para conseguir una mejor preparación” (OFIN-S11MP).

En uno de estos centros era frecuente que la jornada se prolongase hasta la tarde, con más “horas de estudio y de trabajo” (OFIN-S2MP). En general, como se expresaba respecto a otro centro: “da la sensación de que uno de los objetivos del centro es que los alumnos se involucren totalmente y que su día a día no acabe cuando terminan las clases, sino que envuelva todos los aspectos de su vida” (OFIN-S11MP), con la consecuencia de la sobrecarga de actividades (7):

Tabla 7. Fragmentos sobre las consecuencias imprevistas de la sobrecarga de actividades

Actividad	Fragmento
Club de debate	La profesora organiza un debate, pero solo entre 8 alumnos, lo han preparado sin embargo algunos se lo toman a risa, la mayoría pertenece al club de debate que tiene el centro sin embargo el resto de alumnos no prestan ninguna atención, el debate se ve interrumpido constantemente para mantener el orden del los que no participan en el debate [sic], a los cuales no les interesa nada y hablan entre ellos (OFIN-S10MP).
Salidas culturales	[Los estudiantes] suelen mostrar un desinterés evidente ya que repiten mucho los mismos sitios de visita (OFIN-S11MP).
Actividades complementarias en general	[Los estudiantes] tienen que ausentarse de algunas clases y después se encuentran perdidos. En este centro se ausentan en demasiadas ocasiones para realizar otras tareas (OFIN-S41MP).

Fuente: elaboración propia.

Al igual que todas las pretensiones curriculares señaladas, las actividades extraescolares y deportivas, que “reciben especial atención, pues tienen muy buena acogida por parte del alumnado” (OFIN-S3MP), se realizan de manera frenética en los centros descritos en las memorias. Tales actividades, “financiadas por las familias de forma privada” (OFIN-S67MP), contribuyen especialmente al fomento de la competitividad y la búsqueda del éxito, dos aspectos con los que se intenta representar la excelencia de la institución.

Complementando lo indicado acerca de la oferta educativa, las memorias dedican numerosas líneas a analizar las instalaciones y servicios ofrecidos por nuestros centros, a los que se califica de “bien dotados” (OFIN-S3MP). Cuando se describen las infraestructuras, “todas en perfecto estado y completamente nuevas” (OFIN-S20MP), se despliega un catálogo exhaustivo de variados espacios y servicios: el aula matinal, recepción, baños, comedor, cocinas, sala de tecnología y de video, aula de convivencia, gabinete psicopedagógico, laboratorios de idiomas y de ciencias, etc. Por supuesto, no faltan las zonas dedicadas a la realización del culto y la enseñanza de la religión, como la capilla y el Departamento de Pastoral.

Sin embargo, el discurso de los centros acerca de sus instalaciones y servicios contrasta con las observaciones de algunos de los profesores en prácticas, los cuales señalan ciertas deficiencias. Uno de ellos alude a las estrategias propagandísticas de su centro de prácticas, pues el director y máximo accionista aparece en un video promocional “retratando una visión de las esencias del centro que luego en la práctica no se ven, más bien lo contrario” (OFIN-S10MP). Así, por ejemplo, las bancas de pupitres del alumnado se califican como “dobles y muy pequeñas, como las que solía haber antiguamente en los colegios” (OFIN-S11MP), siendo frecuentes, en general, las alusiones a las deficiencias del mobiliario. Con respecto a los Departamentos, se afirma que “no cuenta con dependencia propia, sino que en la sala de profesores están agrupados” (sic) (OFIN-S11MP). En un caso, se justifica la ausencia de un espacio para el Departamento de Ciencias Sociales porque “los profesores son multidisciplinares, en su mayoría imparten varias materias” (OFIN-S66MP).

La innovación: nuevas metodologías, TIC y bilingüismo

Según las memorias de prácticas, la innovación pedagógica es defendida como el camino necesario hacia la excelencia, comportando un conjunto de marcas discursivas que contribuyen a ensalzar las bondades de nuestros centros. Hablamos, fundamentalmente, de todos aquellos significados relativos a las nuevas metodologías, a las tecnologías educativas y al bilingüismo. En la memoria 22, encontramos un fragmento que ejemplifica a la perfección la conexión que se pretende establecer entre estos tres tópicos:

- (1) Esta apuesta por la excelencia la conforman la formación bilingüe y el desarrollo permanente de programas de innovación, principalmente en lo relativo al uso de las Tics. El plan docente posee una visión muy marcada por las últimas nociones pedagógicas, es decir, el Centro pretende que sus docentes estén en la cresta de la ola. Dado que su ideario está basado en la excelencia en todos los aspectos, buscan mantener sus buenos resultados escudándose en la vanguardia pedagógica del momento como la inteligencia emocional, el trabajo cooperativo, el fomento de un ambiente armónico y la sensibilización y empatía hacia los demás. Además, el centro en sus planes, no solo afirma estar a la última en cuanto a variantes pedagógicas sino también ha desarrollado planes especiales para la atención a la diversidad (sic) (INNO-S22MP).

En primer lugar, observamos numerosas referencias a determinadas líneas de innovación pedagógica, como el modelo basado en las estructuras Kagan, “una filosofía de trabajo inclusiva muy acorde con el espíritu de este colegio” (INNO-S70MP), o el modelo educativo MORE (Opciones Múltiples para Resultados en

Educación), de la doctora Joyce Swarczaman, “filosofía que defiende el centro en su ideario” (INNO-S19MP). En estas tesisuras, es interesante comprobar cómo una teoría pedagógica como la de las “inteligencias múltiples” de Gardner es asimilada a una metodología en sí misma, “un modelo al cual queremos adscribirnos y con ello abandonar el modelo tradicional que habíamos empleado previamente” (INNO-S70MP).

Son especialmente frecuentes las alusiones a métodos como el del aprendizaje cooperativo, “por suponer este “una nueva metodología para dar respuesta a la demanda de la sociedad del siglo XXI” (INNO-S70MP). En ciertos casos, se constata una preocupación explícita por fusionar este compromiso con la innovación y la tradición a la que podemos vincular el componente católico de los centros descritos en las memorias:

- (2) Este Centro defiende una metodología inclusiva, activa, reflexiva, participativa, dialogante, creativa, innovadora, crítica y liberadora, y todo esto como instrumento para conseguir transmitir valores cristianos arraigados en el carisma de la congregación, como la defensa de la vida, el fortalecimiento de la libertad, la vivencia de la justicia y la promoción de la paz (INNO-S19MP).

Esta aparente coherencia metodológica y pedagógica de los centros contrasta, sin embargo, con algunas observaciones realizadas por el profesorado en formación. La memoria de prácticas número 2 (véase Tabla 8) es especialmente ilustrativa a este respecto gracias a la perspectiva crítica de su autor o autora:

Tabla 8. Selección de fragmentos sobre aspectos metodológicos en la memoria de prácticas 2

Aspecto	Fragmento
Rol pasivo del alumnado.	(...) no se atiende a la diversidad del alumnado y se encuentra totalmente desconectado de los intereses de los alumnos y de los temas de actualidad. (...) Los alumnos no están acostumbrados a debatir, ni a realizar dinámicas de grupos, ni juegos o experimentos de ningún tipo. Las sesiones suelen ser monótonas y como ya he dicho puramente expositivas (...).
Protagonismo de la memorística.	Todo tiene un carácter memorístico que no forma en el pensamiento crítico del alumno. No hay ideas previas. (...) La metodología está basada en clases expositivas con muy escasa participación e interacción por parte del alumno que buscaría como resultado la exclusiva memorización de los contenidos y no de su comprensión crítica.
Predominio de los contenidos conceptuales.	(...) Aunque la programación se corresponde con el currículum lo hace en el sentido más estrictamente conceptual, es decir, los contenidos que los alumnos se suponen deben saber según la tradición.

Uso tradicional del manual escolar.	(...) Se usan los Ipad para mirar los libros digitalizados sin usarlo como un recurso para que los alumnos busquen información, lean noticias de prensa, etc. Las clases son expositivas y lo que prima es el tiempo, es decir llegar al final del libro de texto. (...) la programación se basa en lo que el libro de texto dice que tienen que saber, que a menudo acaba confundiéndose con el currículum y que no tienen nada que ver.
-------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, es frecuente encontrar una concepción del equipamiento tecnológico de los centros como emblema de modernidad, describiendo la existencia de medios tales como pizarras digitales, proyectores, altavoces, ordenadores, plataformas virtuales, etc. (INNO-S70MP). Uno de los profesores en prácticas reproduce una conversación mantenida con su tutor profesional en la que este afirma lo siguiente:

- (3) El panorama a nivel digital también es excelente, pues todas las aulas cuentan con ordenadores, proyectores y cañones, hecho que, junto a la disposición de las mesas en equipos de trabajo, favorecen la inclusión de metodologías activas e innovadoras... el nivel de sus instalaciones, mobiliarios y materiales, es excelente, puesto que, aunque los espacios no sean de gran envergadura, cubren de forma satisfactoria al conjunto del alumnado. Es un centro educativo armónico, amplio y equipado, según nos comunica el centro (INNO-S15MP).

Sin embargo, una vez más cabe señalar que este tipo de discursos difiere de las observaciones de algunos de los profesores y profesoras en prácticas. Así lo reflejan los comentarios recogidos en la siguiente Tabla (9):

Tabla 9. Selección de fragmentos sobre problemas vinculados al equipamiento tecnológico

Fragmento
Es una pena que no dispongan de proyector porque para los alumnos sería más fácil si muchos de los apartados del tema lo pudieran comprobar con imágenes y no meramente con explicaciones del libro, pero que con el tiempo y el desorden que origina cambiarlos de clase muy pocas veces se hace (INNO-S3MP).
No he visto que se utilice la pizarra digital, a pesar de que en algunas clases está disponible, a veces la profesora recurre a una proyección ppt que no ha realizado ella, sino que la ha descargado de internet. Generalmente los recursos principales son los esquemas, cuadernillos de actividades y el libro de texto, que en todos los cursos que he asistido siempre son los de Oxford (INNO-S10MP).
(...) las clases se desarrollan en aulas que no disponen de proyector por lo que no se hace uso de las TIC salvo en ocasiones que van al aula especializada para ello pero que por lo común no asisten porque se pierde clase. Las instalaciones en general son antiguas y los medios didácticos no emplean grandes dosis de innovación (INNO-S11MP)

A nivel digital, presenta una profunda deficiencia, pues carecen de ordenadores en el aula, sin ninguna clase de informática, y el único recurso digital se reduce a la pizarra (INNO-S13MP).

El recurso común en todo el centro es el libro de texto, que no aborda la diversidad del alumnado ni tampoco promociona el trabajo en grupo, siempre individual (INNO-S66MP).

Fuente: elaboración propia.

En tercer y último lugar, otro de los elementos constituyentes del discurso innovador es el bilingüismo: “parte sustancial de nuestra apuesta por la excelencia” (INNO-S22MP). La premisa general de la que se parte es la siguiente: “la adquisición de un nivel avanzado de lengua inglesa les podrá suponer a los alumnos mayores posibilidades de integrarse en la sociedad actual y de desarrollarse en su futuro académico y profesional” (INNO-S21MP). Frente a ello, encontramos ciertas afirmaciones efectuadas por el profesorado en prácticas que ponen en duda este tipo de pronunciamientos: “el proyecto bilingüe no se está llevando a cabo tal como se establece el proyecto” (INNO-S3MP).

En otra memoria de prácticas encontramos que “los objetivos marcados para 2017 es que los alumnos (por lo menos el 70%) se gradúen con el B2 de inglés al finalizar la ESO” (INNO-S63MP). Esto contrasta con las observaciones registradas por el docente novel que realizaba sus prácticas en aquel mismo centro, quien. Como se comprueba en el siguiente fragmento, este constata el fracaso de los propósitos asumidos con base en el poco dominio del inglés por parte del alumnado y en el desarrollo de prácticas docentes contrarias al bilingüismo que se pretende fomentar:

- (4) La aplicación de este plan puede considerarse casi nula, en los tres primeros cursos de la ESO, debido a las escasas competencias adquiridas en lengua inglesa, el bilingüismo se haya en suspenso, al menos durante el presente curso académico, pues la explicación se produce en español ciñéndose totalmente al contenido del manual (INNO-S63MP).

Los resultados y el examen

Los éxitos obtenidos por el alumnado de estos centros en el ámbito académico, en innumerables competiciones culturales y deportivas, así como en pruebas externas, tales como las Pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PEvAU), aparecen en la propaganda de los centros como algo que contribuye a la imagen de excelencia y competitividad que se ofrece: “la propuesta educativa está diseñada para extraer la excelencia de cada alumno (...) estos ideales son una de las principales razones que han llevado al Colegio a ser uno de los referentes en educación (...) (REXA-S22MP). En otro caso, un miembro del equipo directivo informa al profesor en prácticas que el colegio se

haya entre los cinco mejores de Sevilla, ocupando puestos preferentes en las listas de los mejores centros educativos a nivel nacional, y que “busca ocupar una plaza en la zona noble de la educación sevillana” (REXA-S1MP).

Uno de los profesores en prácticas ilustra este fenómeno con una anécdota sucedida en clase: “una alumna preguntó el porqué de la explicación que yo estaba dando y otra le respondió diciendo que ellos son la élite y la élite debe saber de todo” (REXA-S22MP). Esta preocupación constante por “formar a la excelencia que tenga el esfuerzo y el trabajo como pilares de la vida” se plasma también en la expresión “aristocracia del espíritu” (REXA-S22MP), que aparece en los documentos organizativos de uno de estos centros.

En esta polifonía de discursos, los elementos de la cultura tradicional, en la que “las normas son lo esencial para mantener el orden” (REXA-S1MP), conviven con otros más propios de la cultura empresarial, en el que las marcas provienen del campo semántico de la innovación y de la satisfacción del cliente. Todos estos elementos se ponen al servicio de los resultados, de los que en buena medida depende la excelencia, que, entre otras formas, toma la del sello o certificación de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). Uno de los profesores en prácticas refiere el marcado enfoque resultadista de su centro en los siguientes términos: “toda actividad que se haga debe ir en función de mejorar o incrementar la nota, sin poner demasiada atención porque el aprendizaje sea significativo (sic)” (REXA-S20MP).

La obsesión resultadista no solo proviene del Centro educativo: en última instancia, “son los padres los que presionan para la realización de exámenes y ejercicios complementarios que suban nota. E incluso en muchos casos cuestionan las decisiones de las docentes o critican la dinámica seguida en las clases o exámenes” (REXA-S20MP). En todo caso, la principal consecuencia práctica de este desvelo por los buenos resultados es la constante realización de exámenes: “semanalmente un alumno suele tener al menos una prueba de alguna materia” (REXA-S22MP).

La centralidad del examen sobre contenidos puramente conceptuales se pone de manifiesto en las propias actividades que se realizan en clase, pues, en su mayoría, estas van encaminadas a preparar al alumnado para superar la prueba. Así, por ejemplo, “utilizan el juego los ‘respondones’, ideado por la Editorial Anaya y completado por el profesorado con preguntas tipo test, muchas de ellas aparecen en los exámenes, dato que se comunica a los alumnos para que se les estudie” (sic) (REXA-S11MP). Uno de los profesores en prácticas refiere que la tutora profesional le advirtió lo siguiente: “que cojamos el libro de texto para hacer las preguntas del examen, de tal forma que los alumnos solo tengan que

contestar con un concepto” (REXA-S18MP).

A la hora de valorar los exámenes, se afirma que “existe una estrategia para aprobar que utilizan porque son un centro privado, pues un público no podría hacerlo” (REXA-S2MP), probablemente desde la propia experiencia escolar del profesor o profesora en formación. Se refiere a la división de las materias en más importantes y menos importantes, primando a las primeras y relegando a las restantes a un segundo plano. En este mismo orden de cosas, se haya la repetición de los exámenes, “hasta que aprueban, una, dos, tres, cuatro veces” (REXA-S11MP) o “la permisividad para repetir exámenes según a qué alumnas, y la posibilidad de que estas alumnas realicen exámenes sin supervisión ni vigilancia en aulas de desdoble o en los pasillos” (REXA-S20MP).

En Bachillerato, “el principal objetivo es que los alumnos aprendan a realizar un examen similar al que se encontrarán en Selectividad” (REXA-S1MP). En general, el examen es tan importante que en alguno de estos centros su control recae directamente sobre la dirección, desde donde proceden instrucciones precisas sobre cómo los docentes deben examinar a sus estudiantes: “la única preocupación, tanto del equipo directivo como de los padres, parece ser ver una nota numérica del progreso de sus hijos” (REXA-S2MP). El director de una de estas escuelas llega incluso a controlar personalmente cuándo, qué y cómo se deben desarrollar los exámenes y, en ocasiones, anuncia un “examen por sorpresa” (REXA-S11MP), pues está interesado en comprobar periódicamente lo que saben los estudiantes de su centro. En la siguiente Tabla (10) se puede apreciar la diversidad de efectos producidos por la práctica examinatória:

Tabla 10. *Selección de fragmentos sobre efectos derivados de las prácticas examinatorias*

Efecto	Fragmento
Presión sobre el alumnado.	La extrema presión a la que son sometidos los alumnos (REXA-S10MP).
Empobrecimiento del currículo.	La mayoría de las familias sólo tienen en cuenta los valores cuantitativos del alumno y olvidan los valores cualitativos personales (...) (REXA-S15MP).
	La clase de sociales parece más una autoescuela que prepara para el examen que un espacio donde poder tratar temas trascendentales para el desarrollo humano y social del alumnado (REXA-S23MP).

<p>Hiperdependencia del manual escolar.</p>	<p>(...) me he sentido un poco agobiada, pues continuamente me tenía que referir al libro de texto, además de cuidar mis palabras, pues lo más mínimo que dijese que no estuviera en él recogido suponía una pregunta de si eso entraba en el examen, y ha llegado un momento en el que resultaba casi imposible continuar el ritmo de la clase (sic) (REXA-S13MP).</p>
<p>Incapacidad para desarrollar argumentos por parte del alumnado.</p>	<p>Los alumnos me comentan que los exámenes que requieren mayor desarrollo en sus respuestas son más complicados para ellos... Están acostumbrados a las respuestas cortas que realizan con gran facilidad (...) otra cosa es si realmente aprenden significativamente con este modelo educativo (REXA-S10MP)....</p> <p>Cuando lees los exámenes de los alumnos puedes comprobar que se han estudiado de memoria todo el contenido de los apuntes, hasta el punto de que muchos exámenes son iguales y cuando no tienen los apuntes por delante no son capaces de comentar (REXA-S12MP).</p>
<p>Conversión del aprendizaje en un trámite.</p>	<p>Memorizan antes del examen, no muestran interés por aprender, simplemente por pasar el examen con suerte y, si no, hacer el número de recuperaciones que haga falta (con el mismo examen) hasta aprobarlo (REXA-S3MP).</p>
<p>Desprestigio de la profesión docente.</p>	<p>Las familias presentan ciertas exigencias acompañadas de quejas generando así desprestigio, desautoridad, carencia de autonomía y desánimo en la labor docente (REXA-S15MP).</p> <p>Existe una situación incómoda por parte del docente por la posición dictatorial ejercida por algunos padres en algunos momentos en los que intentan dar a entender al profesor que debe obligatoriamente aprobar a sus hijos (...) (REXA-S15MP).</p> <p>Cierto que por las tutorías que hemos tenido a él le gustaría hacer otro tipo de cosas, pero la presión del sistema le obliga a hacer exámenes y llevar a cabo una evaluación numérica. Tanto el equipo directivo como los padres quieren ver una nota numérica del progreso de sus hijos. Debido a esto el modelo se ve forzado a ser tradicional y puramente expositivo donde lo que se busca es evaluar para calificar de forma numérica pues al fin y al cabo los padres esperan resultados. Esto hace mella en los intentos de híbrido que hace N y en su interés de que los alumnos aprendan, pues al final hay que rendir cuentas (REXA-S2MP).</p>

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Este estudio nos ha permitido profundizar en uno de los campos semánticos que conforman el discurso institucional de las escuelas concertadas católicas. En este sentido, el enfoque crítico-discursivo adoptado ha resultado clave a la hora de deconstruir las informaciones obtenidas, en este caso, mediante la combinación de diversas técnicas lexicométricas y el análisis de contenido. La categoría *La excelencia y la cultura del esfuerzo*, en la que aquí nos hemos centrado, revela cómo el modelo pedagógico que abrazan estos centros está afrontando hoy ciertas transformaciones discursivas requeridas por el macrodiscurso que representa la educación neoliberal (Ball y Grimaldi, 2022; Slater, 2022). Los parámetros impuestos desde esta dimensión, basados en una lógica puramente mercantilista, justifican el porqué de la preocupación de las escuelas católicas por intentar ofrecer, mediante sus respectivos proyectos educativos y mensajes publicitarios, la oferta educativa más amplia, más variada, más innovadora y más eficaz de entre todas las posibles (Flaherty, 2019; Ozal et al., 2019).

Frente a ello, hemos podido comprobar que los testimonios del profesorado en prácticas constituyen una fuente privilegiada para trascender el escaparate publicitario y conocer de primera mano las múltiples contradicciones y dificultades que docentes y estudiantes experimentan diariamente en este tipo de escuelas. De hecho, muchos de estos testimonios expresan abiertamente la existencia de un claro divorcio entre los pronunciamientos del discurso institucional de los centros y la realidad de las aulas:

- La manera de llevar a la práctica el discurso de la excelencia que asumen hoy las escuelas católicas responde directamente a las demandas de las familias-clientes. Son estas las que reclaman innovación y tradición al mismo tiempo, mediante la defensa, en la práctica, de ciertas nociones propias del modelo didáctico tradicional que podríamos calificar de *neoconservadoras*: la cultura general, la memorística, el orden o el propio pensamiento dogmático que, por definición, cimienta cualquier tipo de formación religiosa. De esta forma, podemos convenir que la controversia ideológica entre la escuela pública y la escuela religiosa está siendo sorteada hoy por medio de un discurso ambiguo que sitúa el énfasis en el consenso contra el fracaso escolar y a favor de una mejora de la calidad educativa cuyas estrategias jamás llegan a explicitarse.
- Uno de los componentes más destacados del discurso institucional de las escuelas católicas es la innovación y todos los significados a los que actualmente va asociada (Fuller y Sada, 2022; Martínez y Jolonch, 2019;

Pedró, 2019). Sin embargo, la innovación es empleada por los equipos directivos, encargados de diseñar los proyectos educativos de los centros, como un eslogan publicitario más, de naturaleza shumpeteriana (Cascón-Pereira et al., 2019), cuyo objetivo no es otro que el de captar la atención de las familias y poder seguir compitiendo en el duro mercado de los centros educativos (Carrier, 2017). En este sentido, hemos podido constatar lo siguiente: por un lado, la existencia de cierta confusión entre teorías, métodos y técnicas (presentando, p. ej., la teoría de las “inteligencias múltiples” como una metodología en sí misma); por otro, una falta evidente de coherencia pedagógica y metodológica entre *lo que se dice que se hace* y *lo que verdaderamente se lleva a cabo* (Gulka et al., 2022).

- Los nuevos discursos innovadores que integran las escuelas católicas no parecen estar limitando, o siquiera cuestionando, el protagonismo del examen tradicional (Pérez-Guerrero, 2016). Sintonizando con el carácter neoconservador del modelo didáctico predominante en estos centros, tal instrumento de evaluación, centrado en contenidos puramente conceptuales, opera como la *prueba objetiva* que articula, no solo el *cursus honorum* escolar, sino también la manera de gestionar los centros (Merchán, 2010). Todo ello hace que el examen, epicentro de la *cultura del esfuerzo* que se fomenta en las escuelas analizadas, suponga una fuente de estrés tanto para el alumnado como para el profesorado.
- Junto a las anteriores contradicciones, las memorias de prácticas revelan otras tantas paradojas que sería conveniente recordar. Una de ellas es la sobrecarga de actividades (competitivas, extraescolares, deportivas, religiosas, etc.) que hace que los estudiantes padezcan unas largas y exigentes jornadas escolares, sin tener necesariamente un impacto positivo en su rendimiento, sino más bien todo lo contrario (con la aparición de comportamientos disruptivos, desinterés e incluso confusión respecto a la priorización de tareas) (Ball y Grimaldi, 2022).

Todos los síntomas anteriores nos llevan a afirmar que, en las escuelas concertadas católicas, el aparente equilibrio entre tradición y modernidad que se intenta mostrar de puertas hacia fuera es experimentado, desde dentro, como un choque entre factores educativos y económicos. La utilización de afirmaciones basadas en argumentos simples o en datos inexistentes, la denigración de la competencia y la exhibición de una supuesta responsabilidad social ocultan la verdadera razón de ser de este tipo de escuelas: el imperativo de lucro (Pini, 2003,

p. 183). La consecuencia de ello, a modo de diagnóstico global, no es otra que el vaciamiento o resignificación de los discursos pedagógicos, los cuales no solo no consiguen reemplazar el antiguo *habitus* escolar, sino que, en algunos casos, contribuyen a reforzar sus prácticas más criticadas.

Discursos y subdiscursos educativos tales como los de la calidad, la excelencia, la innovación o la eficacia escolar contribuyen así a legitimar la ideología neoliberal (Gimeno, 2014; Slater, 2022) a través de mecanismos como la normalización de ciertas ideas y la argumentación persuasiva, que no solo reflejan relaciones sociales y creencias, sino que también las construyen. Las medidas propias de la escuela eficaz acaban configurando, de hecho, un tipo de comunidad discursiva “de la reestructuración”, caracterizada por todas aquellas innovaciones que pretenden transferir a la educación determinadas fórmulas de organización y gestión empresarial que priorizan “la flexibilidad, la diversificación de la oferta y la desregulación” (Rodríguez-Romero, 2012, p. 74).

De esta forma, podemos concluir que la relación entre excelencia y educación resulta tan relativa como problemática, y que las tensiones entre un concepto y otro precisan de una mirada crítica y contextualizada (Guest, 2021; Wrigley, 2013). Dentro de los nuevos relatos, observamos la aparición de nuevos actores, el reajuste de ciertos roles y estructuras jerárquicas, pero, sobre todo, la evolución del sistema educativo de un servicio público en manos de profesionales a un servicio mercantil donde el cliente siempre tiene la razón. No obstante, debemos recordar que el carácter discursivo de las prácticas sociales (Fairclough, 1992), en este caso educativas, no condiciona de manera total y absoluta las creencias de los sujetos. Así, por ejemplo, hemos podido comprobar que el profesorado novel que realiza sus prácticas docentes en las escuelas católicas puede asumir acríticamente los discursos que recibe, pero también generar puntos de ruptura, poniendo de manifiesto que incluso en la reproducción es posible la resignificación y el cambio.

En cualquier caso, es preciso reconocer ciertas limitaciones metodológicas en este estudio, con el fin de seguir enriqueciendo en el futuro los resultados aquí obtenidos. Una de ellas se correspondería con el reducido tamaño de la muestra analizada, la cual sería oportuno ampliar incluyendo las memorias de prácticas de profesores en formación de otras especialidades académicas, e incluso de otras etapas educativas distintas a la Educación Secundaria (Infantil, Primaria...). Asimismo, otra de las vías para revisar la aportación que representa este estudio debería pasar necesariamente por la integración en él de los testimonios de algunos de los individuos responsables o protagonistas de los modelos educativos que defienden las escuelas católicas (directivos, fundadores, titulares, docentes,

etc.). Lo importante será, en este sentido, continuar investigando la consistencia, la estabilidad y la sostenibilidad de los efectos generados por la ambición de ser educativamente *excelentes*, desde las consonancias ideológicas que aquí han sido identificadas.

Referencias

- Aristimuño, A. (2020).** Challenges for Catholic schools in contemporary Uruguay. *International Studies in Catholic Education*, 12(1), 51-61. <http://dx.doi.org/10.1080/19422539.2020.1705677>
- Ball, S. J. y Grimaldi, E. (2022).** Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. *Learning Media and Technology*, 47(2), 288-302. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>
- Burau, B. A., y Romano, T. G. (2023).** *Catholic School culture and teacher burnout: A study of Catholic Secondary Schools in Texas*. Tesis doctoral. Saint Louis University.
- Carrier, N. (2017).** How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>
- Cascón-Pereira, R., Moral, J. D., y Brunet, I. (2019).** An exploration of the meanings of innovation held by students, teachers and SMEs in Spain. *Journal of Vocational Education y Training*, 71(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1575894>
- Collins, R. (1989).** *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Akal.
- Darmody, M., y Smyth, E. (2018).** Religion and primary school choice in Ireland: school institutional identities and student profile. *Irish Educational Studies*, 37(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1421091>
- Díez, E. (2006).** *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Arrayán Editores.
- Fairclough, N. (1992).** *Discourse and Social Change*. Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.
- Finefter-Rosenbluh, I. (2020).** Discipline lessons from American faith-based autonomous schools: a narrative of power and “mini-public” ideology. *Journal of Education Policy*, 37(2), 308-333. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1785014>
- Flaherty, S. (2019).** *Why Choose Catholic Education? A Guide for Parents*. National Catholic Educational Association (NCEA).

- Fuller, C., y Sada, E. (2022).** Dual Language Catholic Schools: Innovation and Equity--Considerations for Making the Transition to Dual Language. *Journal of Catholic Education*, 25(2), 188-203. <https://doi.org/10.15365/joce.2502112022>
- Gimeno, J. (2014).** Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de Pedagogía*, (451), 32-35.
- Guest, A. M. (2021).** Advantages and inequalities: The social context of sports and activities in Catholic High Schools. *Journal of Catholic Education*, 24(1), 165-182. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2401092021>
- Gulka, J. A., Canto, F. y De Oliveira, E. R. (2022).** O uso do discurso do sujeito coletivo como proposta metodológica. A percepção de professores sobre inovação na educação. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15754>
- Jäger, S. (2003).** Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Keefe, T. E. (2021).** Mission, Faith, and values- A study of 94 voices from Rhode Island Catholic Secondary School Graduates. *Journal of Catholic Education*, 24(2), 120-142. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2402072021>
- Lewyckyj, J. W. (2021).** *Cultivating innovation: An exploration of teacher professional identity and innovative work behavior in private Catholic Schools*. Tesis doctoral. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Luna, D. (2022).** *El impacto de la moda innovadora en la enseñanza secundaria: la clase de Geografía e Historia como caso de estudio*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Martínez, M., y Jolonch, A. (coords.) (2019).** *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.
- Meehan, A. (2023).** The quality of mercy: a central characteristic of authentic Catholic school ethos. *International Studies in Catholic Education*. <https://doi.org/10.1080/19422539.2023.2214476>
- Merchán, F. J. (2010).** Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (14), 63-80.
- Merchán, F. J. (2013).** Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *ConCiencia Social*, (17), 137-144.
- Ozal, L. A., O'neill, P. W., Barton, T., Calteaux, E., y Yi, S. (2019).** Making a difference: The promise of Catholic School standards. *Journal of Catholic Education*, 22(1), 154-185. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2201102019>

- Pardo, N. G. (2013).** *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana.* Universidad Nacional de Colombia.
- Pedro, F. (2019).** ¿Retornando a Ítaca? Tendencias internacionales en innovación educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, F. J. Pericacho Gómez, *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 10-39). Dykinson.
- Penalva, J. (2009).** Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación* **XXI**, (12), 181-199. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.292>
- Pérez-Guerrero, V. (2016).** *El lugar del examen en la Escuela: Estudio desde el campo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.* Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Pineda-Alfonso, J. A., y Luna, D. (2024).** La construcción del *ethos* en la escuela católica como referente formativo. *Revista Colombiana de Educación* (aceptado y en prensa).
- Pini, M. (2003).** *Escuelas charter y empresas. Un discurso que vende.* Miño y Dávila.
- Rodríguez-Romero, M. (2012).** El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de Educación*, (359), 66-80. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196>
- Rogers, R. (2017).** Critical discourse analysis and educational discourses. En J. Flowerdew y J. E. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 464-479). Taylor & Francis Group.
- Slater, G. B. (2022).** Terms of endurance resilience, grit, and the cultural politics of Neoliberal education. *Critical Education*, **13**(1), 1-16. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i1.186530>
- Wodak, R. y Meyer, M. (comps.) (2003).** *Métodos de análisis crítico del discurso.* Gedisa.
- Wodon, Q. (2021).** Declining enrollment in Catholic Schools in the West and insights from the United States. *Journal of Catholic Education*, **24**(1), 285-199. <https://doi.org/10.15365/joce.2401182021>
- Wrigley, T. (2013).** Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, **24**, 31-47. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698862>

Notas biográficas

	<p>José Antonio Pineda-Alfonso es Doctor en Historia y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, además de profesor de Ciencias Sociales en un instituto público de Sevilla. Ha participado en varios proyectos nacionales e internacionales, y publicado distintos artículos, libros y capítulos de libros relacionados con la convivencia escolar, la formación del profesorado y la Educación para la Ciudadanía. Actualmente, en el marco del grupo de investigación Didáctica e Investigación Escolar (HUM-319), desarrolla un programa de investigación basado en el análisis crítico del discurso aplicado al campo de la educación.</p> <p>ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6379-5686</p> <p>E-mail: apineda@us.es</p>
	<p>Diego Luna es Doctor en Filosofía y Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como docente en diversas etapas educativas, y como consultor educativo en el sector tecnológico. Actualmente, es profesor del Departamento de Educación Artística de la Universidad de Sevilla. Los problemas de investigación que aborda en sus trabajos suelen inscribirse en un punto intermedio entre las esferas educativa, política y estética. Sus investigaciones más recientes, en el marco del Grupo de Investigación en Educación: Salud, Medioambiente y Ciudadanía (HUM-1027), se centran en el análisis crítico de determinados discursos educativos.</p> <p>ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5432-8285</p> <p>E-mail: dluna@us.es</p>