



# La construcción del ethos en la escuela católica como referente formativo

Recibido: 01/02/2023  
Evaluado: 17/10/2023  
Publicado: 01/04/2025

José Antonio Pineda-Alfonso\*  

Diego Luna†  

## Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo comprender el *ethos* de la escuela católica desde la mirada del profesorado en formación. Para ello, se adoptó un enfoque crítico-discursivo por medio de un procedimiento analítico múltiple, tomando como corpus una muestra de memorias de prácticas (n = 22) contextualizadas en centros concertados católicos de la provincia de Sevilla (España). Los resultados procedentes del análisis preliminar, lexicométrico y de contenido permitirían configurar un sistema de categorías emergentes formado por una macrocategoría ("La construcción de la identidad a través de la dialéctica *cohesión vs. segregación*") y cuatro categorías ("La singularidad y la estética de la distinción", "Ideario y principios, la disciplina y la convivencia", "La excelencia y la cultura del esfuerzo" y "El posicionamiento discursivo del profesor en prácticas"). Tales resultados animan a seguir profundizando en la identificación de los mecanismos discursivos y recursos semióticos a través de los cuales se construye la identidad de los centros educativos católicos.

## Palabras clave

escuela confesional; centro concertado; institución educativa; discurso; formación de docentes de secundaria

\* Doctor en Historia y en Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. [apineda@us.es](mailto:apineda@us.es)

† Doctor en Educación y en Filosofía. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. [dluna@us.es](mailto:dluna@us.es)

# The Construction of ethos in the Catholic School as a Formative Reference

## Abstract

This study aimed to understand the *ethos* of the Catholic school from the perspective of teachers in training. To achieve this, a critical-discursive approach was adopted through a multi-analytical procedure, using a sample of practicum reports (n = 22) from Catholic charter schools in the province of Seville (Spain) as the corpus. The results from the preliminary, lexicometric, and content analyses allowed us for the configuration of an emergent category system comprising a macrocategory ("The construction of Identity through the Dialectic of *Cohesion vs. Segregation*") and four categories ("Singularity and the aesthetics of distinction", "Ideology and principles, discipline and coexistence", "Excellence and the culture of effort" and "The discursive positioning of the trainee teacher"). These results encourage further research into the identification of the discursive mechanisms and semiotic resources through which the identity of Catholic educational centres is constructed.

## Keywords

catholic school; charter schools; institutional culture; discourse analysis; teacher training

## A construção do ethos na escola católica como referência formativa

## Resumo

Este trabalho teve como objetivo compreender o *ethos* da escola católica a partir da perspectiva do corpo docente em formação. Para isso, foi adotada uma abordagem crítico-discursiva através de um procedimento analítico múltiplo, tomando como corpus uma amostra de relatórios de práticas (n = 22) contextualizados em escolas católicas da província de Sevilha (Espanha). Os resultados da análise preliminar, lexicométrica e de conteúdo permitiram configurar um sistema de categorias emergentes formado por uma macrocategoria ("A construção da identidade através da coesão *dialéctica vs. segregação*") e quatro categorias ("A singularidade e a estética da distinção", "Ideologia e princípios, disciplina e convivência", "Excelência e cultura do esforço" e "O posicionamento discursivo do professor estagiário"). Estes resultados incentivam o aprofundamento na investigação na identificação dos mecanismos discursivos e recursos semióticos pelos quais a identidade dos centros educativos católicos é construída.

## Palavras-chave

escola católica; centros conveniados; cultura institucional; análise do discurso; formação de professores

## Para citar este artículo:

Pineda-Alfonso, J. y Luna, D. (2025). La construcción del ethos en la escuela católica como referente formativo. *Revista Colombiana de Educación*, (95), e18623, <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18623>

## Introducción

En el contexto de una creciente secularización de la enseñanza, acompañada de un aumento en la diversidad y el pluralismo religioso y cultural, ha surgido en los últimos años un interés por investigar el funcionamiento de las escuelas concertadas en numerosos países, especialmente las escuelas concertadas confesionales (Sivasubramaniam y Hayhoe, 2018). Ya Pike (2010) señaló cómo determinadas escuelas cristianas inglesas socavaban la cohesión social y vulneraban la autonomía del alumnado, con las implicaciones que esto puede tener en el debate político sobre la financiación de este tipo de centros (Mason y Wareham, 2018). De hecho, el informe de la Office for Standards in Education (Ofsted) de 2017 desencadenó un fuerte debate en torno a la contribución de las escuelas religiosas al conjunto de la sociedad británica. En Australia, también se reportaron casos de comunidades escolares confesionales con altos niveles de racismo, así como de discriminación religiosa y de género (Keddie et al., 2019).

En numerosos centros educativos religiosos, la fe sigue estando muy presente en los propios ideales del profesorado. Así lo manifiesta un estudio realizado con 107 profesores neerlandeses de escuelas primarias y secundarias (Boele y Muynck, 2018), quienes expresaron su visión cristiana del mundo y también de la enseñanza, entendiéndola como la transmisión de la fe a través de modelos e imágenes de perfección. No obstante, para muchos profesores jóvenes, la elección de la escuela religiosa como entorno de trabajo parece estar más relacionada con las condiciones laborales y formativas que con el compromiso religioso (Gleeson *et al.*, 2018).

Otra investigación realizada en centros públicos y concertados (McCormacka *et al.*, 2019) reveló que, aunque los planes de estudio en ambos contextos adoptaban la forma de “estudio de las religiones del mundo”, las prácticas ampliamente normalizadas e incuestionables eran de naturaleza católica. Esta circunstancia motivó la formación de un “Grupo de Religión y Diversidad”, que se propuso revisar los valores y características de todas las escuelas, recomendando un mayor laicismo en los centros educativos de gestión pública. Un estudio realizado en Irlanda en 18 *post-primary schools* confirmaba precisamente la hegemonía cultural católica en los centros educativos, contraria al ejercicio de derechos humanos, tales como la libertad de pensamiento, de conciencia o de religión (Stapleton, 2020).

Como se puede apreciar en estas y otras investigaciones (Exalto y Bertram-Troost, 2019; Faas *et al.*, 2019), subyace la pregunta sobre la manera en que la cultura institucional de las escuelas concertadas católicas afecta a la diversidad, la equidad y la segregación social y racial. Cuando se trata de valorar la escuela confesional desde dentro, no solo es importante tener en cuenta el proyecto educativo o las programaciones de las asignaturas, sino sobre todo su *ethos*, entendido como conjunto de disposiciones, valores y actitudes

en los que la tradición juega un papel importante. El concepto de *ethos* resulta clave para comprender la cultura escolar predominante y ha sido relacionado con el *habitus* institucional como una reelaboración del concepto propuesto por Bourdieu (Faas *et al.*, 2019). El *ethos* escolar incorpora una visión de la sociedad y de la vida que es al mismo tiempo oficial y no oficial, intangible y experiencial, y que se encuentra en continua definición a través de las interacciones diarias (Bragg y Manchester, 2011). El *ethos* oficial está representado por el discurso de los documentos y puede diferir notablemente del *ethos* que surge de las conductas e interacciones (Donnelly, 2007).

## La escuela concertada y privada en España

En España, al igual que en otros muchos países, la escuela católica ha sido acusada de ser un instrumento de reproducción social de las clases acomodadas y de tener un carácter elitista y mercantil, pese a proclamarse como la “opción de los pobres” (Griera, 2007). A partir de las negociaciones en torno a la Constitución Española (1978) y de los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede de 1979, toda escuela debe ofrecer una asignatura de enseñanza religiosa confesional, que sea optativa para el alumnado y no evaluable. La selección del profesorado y los contenidos de esta asignatura son competencia exclusiva de la Conferencia Episcopal Española.

En paralelo, el artículo 27.6 de la citada Constitución reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de crear centros educativos, y las distintas leyes orgánicas posteriores que han desarrollado este principio constitucional han regulado tanto el sector educativo público como el privado. Los tipos de centros privados no universitarios definidos por la legislación española, según sus fuentes de financiación, son concretamente de dos tipos: centros privados concertados y centros privados no concertados; los primeros son financiados con fondos públicos a través de conciertos educativos.

Según un informe de Eurydice, en el curso 2019-2020 existían en España 28 539 centros docentes no universitarios de enseñanzas de régimen general, de los cuales el 32,9 % (9390) eran de titularidad privada (Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional). De los centros privados, el 42,69 % (4009) se financiaron con fondos privados para todas las enseñanzas impartidas (EDUCABase), mientras que el 57,31 % (5381) tenían concertadas todas o parte de sus enseñanzas.

Según la legislación española, la finalidad de los conciertos educativos es asegurar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios allí donde no existan suficientes plazas escolares públicas y “facilitar la libertad de las familias de elegir un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos” (Jefatura de Estado, 4 de mayo de 2006, art. 116,3). Aquí entra en juego el controvertido concepto de *carácter propio* al que los centros concertados tienen derecho, siempre que respeten la libertad de conciencia establecida en la Constitución, lo cual implica la voluntariedad de las prácticas religiosas.

A cambio de su financiación pública, los centros concertados deben cumplir con otros tantos requisitos: aplicar los mismos criterios de admisión de estudiantes que los centros públicos, seleccionar al profesorado mediante un procedimiento sometido a control, poseer una *ratio* de estudiantes-docentes no superior a la determinada por la administración educativa para los centros públicos, impartir gratuitamente las enseñanzas de acuerdo con los programas y planes de estudio vigentes en la ordenación académica, y no percibir compensación alguna por la impartición de la enseñanza que suponga un cobro. Finalmente, las actividades escolares complementarias y de servicios deben ser voluntarias, no lucrativas, no discriminatorias para el alumnado, y no deben formar parte del horario lectivo.

Desde una perspectiva crítico-discursiva, en la que se inscribe el presente trabajo, estudios como el de Pini (2003) han puesto de manifiesto la utilización por parte de los centros concertados (*charter schools*) de técnicas publicitarias y metáforas arquetípicas, así como la apelación al carácter confiable de la escuela, el compromiso con la satisfacción del cliente, las afirmaciones basadas en argumentos simples o en datos inexistentes, y la denigración del competidor mediante mecanismos como las cadenas equivalenciales y las oposiciones binarias. Entre las técnicas de propaganda empleadas, destacan la apelación a la excelencia académica, la promoción de la participación de los padres, el supuesto compromiso con las necesidades de los estudiantes y las altas expectativas volcadas sobre estos (Pini, 2003, p. 172). Se trataría de exhibir responsabilidad social para enmascarar la verdadera razón de ser de este tipo de escuelas: el imperativo de lucro (Pini, 2003, p. 183).

## Metodología

### Objetivo de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue profundizar en la comprensión del *ethos* de la escuela católica, desde la perspectiva del profesorado novel que realiza sus prácticas formativas en este tipo de centros educativos.<sup>3</sup> De manera específica, el problema abordado en este trabajo, planteado como una presentación general de la investigación, es el siguiente: ¿Qué campos semánticos conforman el discurso institucional de las escuelas concertadas católicas, según las experiencias narradas por el profesorado novel en sus memorias de prácticas?

### El análisis crítico del discurso

El método elegido para llevar a cabo esta investigación fue el análisis crítico del discurso (ACD), entendido como un amplio terreno de posibilidades teóricas y

---

<sup>3</sup>Este estudio se desarrolla en el marco del Grupo de Investigación en Educación (HUM-1027) y del Grupo de Didáctica e Investigación Escolar (HUM-319).

metodológicas. Este enfoque parte de supuestos como la inestabilidad relativa de la significación, el carácter abierto e incompleto de los discursos o la concepción de un sujeto construido social y discursivamente (Artiles, 1990). De esta forma, el ACD constituye una opción investigadora que permite contemplar la relación entre el hablante y el destinatario, así como desentrañar los mecanismos semióticos y las estrategias de producción de significados utilizadas en los distintos contextos sociales, entre ellos el educativo.

Algunas implicaciones sociales de los discursos y sus mecanismos semióticos incluyen la legitimación de ideologías a través de la naturalización de ideas externas a los sujetos y el impacto de distintos mecanismos de argumentación persuasiva. En este sentido, el lenguaje verbal es concebido como el principal medio de interacción y construcción de realidad de los diferentes agentes educativos y sus particulares intencionalidades (Fairclough, 2003; Wodak y Meyer, 2003; Pini, 2009).

En el caso de este estudio, la prioridad fue mantener la fidelidad a la complejidad del ethos escolar que se pretendía caracterizar, como expresión manifiesta de la estrecha e inevitable correspondencia entre discursos y prácticas (Jäger, 2003). El ACD ofrece un conjunto de estrategias idóneas para abordar precisamente las relaciones de poder y saber en las instituciones educativas (Pini, 2009; Rogers, 2011), así como para indagar en los dispositivos que naturalizan prácticas discursivas que conforman creencias no reflexionadas (Gómez et al., 2016). En esta tarea es importante observar la asimetría entre los participantes en los eventos discursivos, es decir, la distinta capacidad para producir y distribuir los discursos, y sobre todo, la posición social y relacional desde la que se emite el discurso (Fairclough, 1995).

Un fenómeno relacionado con este último aspecto sería la colonización discursiva, que afecta al profesorado en prácticas en la medida en que este asume el discurso ideológico naturalizado que proviene del centro. Este proceso conlleva la asimilación de los significados establecidos por la lógica de poder dominante, sobre la cual se apoyan determinadas prácticas (Cornejo, 2012, p. 4). Este orden discursivo hegemónico, teorizado por Gramsci y Althusser, se conforma a través del conocimiento considerado superior y mediante las identificaciones o interpelaciones (Bolla, 2015). La interpelación es el mecanismo mediante el cual el sujeto se constituye como tal cuando acepta y acata las calificaciones, los rasgos y las características que esta le propone, y acaba reconociéndose en ellas. Todo esto remite a lo que Laclau y Mouffe (1985) denominaron “práctica hegemónica”, con la consecuencia de la articulación de las identidades.

## Participantes y contextos

Como toda organización, el centro educativo produce un discurso sobre su propia naturaleza e identidad. Un catálogo de signos en sus diversos formatos (orales, escritos, visuales, rituales) articula una configuración discursiva que tiene una

importante repercusión en la conformación de las identidades sociales y profesionales de los distintos agentes educativos reunidos en un centro. Como cualquier otro discurso, el discurso institucional de los centros educativos puede ser analizado desde la perspectiva de su producción (quiénes lo producen y con qué fines) o desde su recepción (qué efectos tiene y en quiénes).

El profesor novel es precisamente receptor de los mensajes institucionales, los cuales tienen una influencia directa en la construcción de su identidad profesional docente; de ahí la importancia de estudiar el discurso institucional que forma parte del proceso de inmersión en la cultura escolar de los centros de prácticas. Durante su periodo de prácticas, el profesor novel tiene la oportunidad de reproducir, reafirmar, reconstruir o resignificar sus creencias respecto a la profesión docente y las concepciones implicadas (sobre los alumnos, los objetivos y contenidos de enseñanza, la metodología, la gestión del aula, etc.).

Las creencias y concepciones del profesor novel toman forma a través de estrategias discursivas y recursos semióticos, desarrollados tanto por las identificaciones pasadas como por las que se están construyendo. Esto incluye las relaciones que establece este actor con: por un lado, su tutor profesional, referente auténtico que exhibe un modelo didáctico personal con el prestigio de su estatus como profesor experimentado; y por otro, su tutor académico universitario, quien suele representar el discurso pedagógico oficial y por el cual también se siente condicionado, ya que será quien lo califique.

Siguiendo una técnica no probabilística, en esta investigación se conformó una muestra por conveniencia de ochenta profesores de Ciencias Sociales de secundaria que desarrollaron su experiencia formativa en distintos centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía en los últimos cinco cursos académicos.<sup>4</sup> Estos ochenta profesores en formación realizaron sus prácticas tutorizados por otros tantos tutores profesionales y por siete tutores académicos, profesores universitarios del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla.

Respecto a la tipología de centros educativos donde se contextualizan los relatos recogidos por el profesorado novel (tabla 1), el presente estudio analiza específicamente aquellos que se declaran confesionalmente católicos, ya sean privados o concertados, ya estén regidos por una congregación religiosa o pertenezcan a un propietario o empresa (n = 22).

---

<sup>4</sup>Se suprimió el curso 2020-2021 porque la pandemia de COVID-19 impidió desarrollar las prácticas en condiciones de presencialidad.

**Tabla 1.**

*Tipología de centros educativos presente en el corpus de la investigación*

Tipo de centro	Confesión	Particularidad	Cantidad
<b>1) Institutos de Enseñanza Secundaria (IES)</b>	Aconfesionales	Centros de titularidad pública.	n = 54
<b>2) Centros educativos privados concertados (CEC)</b>	Aconfesionales	Cooperativas.	n = 4
	Católicos	a) Pertenecientes a una orden o institución religiosa.	n = 14
		b) Pertenecientes a un propietario o grupo de accionistas.	n = 6
<b>3) Centros educativos privados no concertados (CEP)</b>	Católicos	No dependientes de la administración educativa, aunque sometidos a las reglamentaciones curriculares comunes. Uno de ellos practica una educación diferenciada o segregada, pues solo admite a alumnas y profesoras.	n = 2

Fuente: elaboración propia.

## Fuentes de la investigación

La fuente de información básica la constituye un corpus documental de veintidós memorias de prácticas, con un total de 856 páginas. Cada memoria está representada por el número del sujeto al que pertenece, seguido del acrónimo MP (por ejemplo, "S12MP"). La memoria es un documento que redacta el profesor novel para narrar y dar cuenta de su experiencia, y puede considerarse un evento o formación discursiva que forma parte de una práctica que se realiza en condiciones sociales específicas (Fairclough, 1992, pp. 3-4). En este caso, dichas condiciones corresponden al marco de la formación docente de los profesores de secundaria de Ciencias Sociales en el Máster Universitario en Formación del Profesorado (MAES) de la Universidad de Sevilla. A este respecto, es preciso constatar que una de las particularidades asociadas a este tipo de fuentes es su sujeción a determinados criterios de forma y contenido que garantizan su calidad y su evaluación positiva según la perspectiva de los tutores académicos.

Junto a este corpus documental principal, se han utilizado otras fuentes de información que han servido para triangular los datos. Se trata de un conjunto de documentos organizativos y curriculares que los centros educativos de prácticas han proporcionado o que están a disposición pública en sus respectivas páginas *web*: Proyectos de Centro, Programaciones de Departamento, Reglamentos de Organización y Funcionamiento (ROF) y la Guía de Prácticas de la Universidad de Sevilla.

## Procedimiento analítico

Tras tomar como referencia la propuesta metodológica de Pardo-Abril (2013), se optó 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 responde a la complejidad tanto del corpus como de los problemas de investigación planteados, así como a la necesidad de utilizar suficientes mecanismos de triangulación y complementariedad para asegurar el rigor interpretativo. A continuación, se describe brevemente cada una de las fases analíticas.

El preanálisis o análisis preliminar consistió en una caracterización general de las memorias de prácticas conformantes del corpus de la investigación, incluyendo la ubicación de estas en sus contextos de producción correspondientes. Para ello, se realizó una primera lectura que permitió identificar los principales actores, y temas existentes, confirmando con ello el potencial heurístico que poseía el corpus frente al objetivo principal de la investigación.

En segundo lugar, se realizó un análisis exploratorio-descriptivo del corpus, basado en técnicas lexicométricas siguiendo la línea marcada por la escuela francesa de análisis de datos textuales (ADT). La principal herramienta utilizada fue el *software* Sketch Engine (SE), con el cual se realizaron búsquedas lematizadas (agrupando en torno a una misma palabra todas sus variantes morfológicas) y se generaron varios listados de unidades léxicas ordenadas según sus puntuaciones o frecuencias de aparición. En estos listados, se excluyeron todas aquellas informaciones que facilitasen la identificación de los centros educativos en cuestión. Todo ello permitió abordar el análisis de contenido desde una constatación empírica de la existencia de ciertas regularidades y asociaciones en los textos del corpus.

A continuación, se realizó una lectura flotante e iterativa del corpus por parte de cada uno de los investigadores, y se llevó a cabo una codificación exploratoria inspirada en los resultados del análisis lexicométrico, salvaguardando en todo momento la identidad de los participantes. Posteriormente, se procedió a una triangulación y a una relectura, revisión y asignación definitiva de categorías y dimensiones de análisis, utilizando el *software* MAXQDA para afinar la primera codificación realizada. La construcción de este sistema de categorías se llevó a cabo de acuerdo a los parámetros de la teoría emergente (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, el análisis lingüístico se centró en el reconocimiento y valoración de un conjunto de técnicas y estrategias gramaticales de producción de significado implícitas en los textos. Para ello, se siguieron las orientaciones teórico-metodológicas de algunos de los principales especialistas en el terreno del análisis del discurso (Artiles, 1990; Fairclough, 1992, 1995, 2003; Jäger, 2003; Pardo-Abril, 2013; Wodak y Meyer, 2003), con base en la identificación de tres dimensiones complementarias (textual, interactiva y sociocultural).

En este trabajo, se utiliza una selección de resultados provenientes específicamente de las dos fases centrales (2 y 3) de este procedimiento analítico global.

## Resultados

### Análisis lexicométrico

Para conocer las dimensiones textuales del corpus de la investigación, la tabla 2 muestra sus datos lexicométricos.

**Tabla 2.**

*Caracterización lexicométrica del corpus*

Ítem	Cantidad
Textos	20
Tokens	170 011
Oraciones	6132
Palabras	150 454
Palabras distintas	13 144
Morfemas distintos	6839
Lemas distintos	6490

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta caracterización general del corpus, el objetivo principal de esta fase analítica fue hallar los principales significantes o unidades léxicas presentes en los textos. Si bien la regularidad con que aparece una unidad en un determinado corpus debería interpretarse como un indicio objetivo de su relevancia discursiva, tal correlación resulta difícil de asumir desde la perspectiva crítica del discurso. Como alternativa al criterio de simple frecuencia de aparición, se optó por el de singularidad, es decir, la relevancia de cada unidad en el corpus respecto a su frecuencia en un corpus de referencia.

Para calcular el índice de propensión o *keyness* de las palabras clave, se utilizó la funcionalidad *Keywords* que ofrece SE, tomando como corpus de referencia el Spanish Web 2018 (esTenTen18). Se optó por un rango de búsqueda intermedio (1 punto) para garantizar el hallazgo de palabras suficientemente originales y relevantes desde el punto de vista semántico. El método estadístico aplicado fue el *Simple maths* (Kilgarriff, 2009), que al emplear frecuencias relativas (por millón) permite comparar corpus de tamaños desiguales. Los primeros cuarenta resultados obtenidos se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3.**  
*Palabras clave del corpus de la investigación*

Rango	Palabra	Puntuación	Rango	Palabra	Puntuación
1	Tutor	770,54	21	Diversificaciones	141,16
2	Esemtia	504,38	22	Trilingüismo	134,81
3	MAES	369,66	23	Confesionalidad	131,90
4	ROF	359,88	24	Desestructuradas	129,33
5	Expulsión	341,04	25	Objetividad-subjetividad	113,59
6	Memorística	275,37	26	Tutoría	109,92
7	Pastoral	255,02	27	AMPA	109,28
8	Extraescolares	251,76	28	Renovación	104,08
9	Docente-familia	235,55	29	Suspensio	102,74
10	Correctora	234,57	30	Situación-problema	101,8
11	Eco-huerto	233,06	31	Pasota	95,34
12	Eslóganes	225,24	32	Biparentales	93,99
13	COVID-19	177,45	33	Económica-financiera	92,11
14	Corrección	166,02	34	Selectividad	91,45
15	Privado-concertado	155,69	35	Ideario	88,92
16	Hispanofobia	155,04	36	Inteligencias	82,78
17	<i>Workspace</i>	153,36	37	Frenético	80,89
18	Bilingüismo	152,84	38	<i>Classroom</i>	80,87
19	<i>Chromebooks</i>	150,08	39	Familia-escuela	79,3
20	Coeducación	142,96	40	Impuntualidad	72,79

Fuente: elaboración propia.

Aunque aún no se puede establecer ningún tipo de conexión entre las ideas que emergieron, estos resultados muestran que la singularidad del corpus de la investigación respecto a otros estaría estrechamente relacionada con aspectos religiosos (“pastoral”, “confesionalidad”, “ideario”), disciplinarios (“expulsión”, “correctora”, “impuntualidad”, etc.), tecnológicos (“Esemtia”, “Chromebooks”, “Classroom”, “workspace”), o con ciertos subdiscursos innovadores (“bilingüismo”, “trilingüismo”, “coeducación”, “renovación”, “inteligencias”).

Con el objetivo de completar los resultados anteriores, se realizó una búsqueda de términos multipalabra clave del corpus. Al igual que antes, se excluyó cualquier información que pudiese identificar los centros educativos y se descartaron expresiones genéricas habituales para hablar de contextos escolares (por ejemplo, *comunidad educativa*, *equipo directivo*, *horario escolar*, etc.). Los primeros cuarenta resultados, ordenados según las puntuaciones que facilita el propio *software*, fueron los siguientes (tabla 4).

**Tabla 4.**

*Términos multipalabra clave del corpus de la investigación*

Rango	Término multipalabra	Puntuación	Rango	Término multipalabra	Puntuación
1	Normas de convivencia	249,83	21	Suceso crítico	47,75
2	Entidad Titular	162,44	22	Coordinador de pastoral	47,19
3	Carácter propio	132,2	23	Modelo de convivencia	47,03
4	Pregunta corta	117,12	24	Pizarra digital	46,55
5	Aula de convivencia	116,85	25	Departamento de pastoral	46,41
6	Aprendizaje cooperativo	106,79	26	Proyecto pastoral	46,31
7	Medida correctora	106,7	27	Carácter religioso	41,56
8	Clase media alta	94,21	28	Acción pastoral	39,95
9	Conducta contraria	82,97	29	Problema de disciplina	39,86
10	Vida del Centro	78,74	30	Escuela católica	37,31
11	María Madre	68,83	31	Competencia clave	37,17
12	Derecho de asistencia	66,59	32	Uso de herramientas Google	36,27
13	Expulsión del Centro	65,15	33	Historia del Centro	34,26
14	Ideario del Centro	64,91	34	Innovación educativa	33,8
15	Modelo de examen	56,81	35	Convivencia escolar	33,76
16	Equipo de pastoral	56,68	36	Prestigio social	32,67
17	Valor del Evangelio	56,39	37	Cambio metodológico	31,87
18	<i>Google Reference School</i>	53,93	38	Agente de cambio	31,62
19	Comisión de convivencia	52,32	39	Alumnado excelente	29,8
20	Actividad pastoral	52,05	40	Instalaciones del Centro	29,76

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados confirman la idoneidad del corpus para responder a las preguntas de investigación. Además, proporcionan una orientación inicial hacia la identificación de unidades clave, representativas de asociaciones semánticas que definen los discursos objeto de análisis. Para profundizar en estas asociaciones, el siguiente paso fue explorar las concordancias de cada una de las unidades identificadas, utilizando la funcionalidad *Concordance* de SE. Esta permite observar los usos de las unidades léxicas en sus respectivos contextos de aparición. A modo de ejemplo, se muestra la selección aleatoria y a la vez representativa —gracias a la opción *shuffle lines*— de cinco de las diecinueve concordancias de la unidad “clase media alta” halladas (tabla 5).

**Tabla 5.**

*Ejemplos de concordancias de la unidad léxica “clase media alta”*

Memoria	Co-texto anterior	Unidad léxica	Co-texto posterior
1	En relación con la procedencia sociocultural, he detectado que podrían enmarcarse en lo que venimos llamando la	clase media alta,	algo que justifico por el tipo de centro y su localización, la vestimenta del alumnado, así como la cultura y las formas empleadas a la hora de expresarse e interactuar socialmente.
12	Los alumnos, que proceden de familias de	clase media alta,	se entienden como un cliente al que hay que mantener satisfecho, por lo que esto a veces entra en conflicto con los ideales del colegio, que, a su vez, intentan mantener al profesor como máxima autoridad a la que hay que respetar.
2	Hasta ahora, un barrio periférico y degradado se ha convertido en una zona residencial, y ha evolucionado económicamente, con familias jóvenes y niños de clase media y	clase media alta.	Dado ese carácter residencial, se han rehabilitado sus edificaciones y se han construido nuevas viviendas —unifamiliares en su mayoría— y se han experimentado grandes mejoras en comunicación y accesibilidad, sobre todo en lo que a tráfico respecta, con toda una serie de infraestructuras y servicios.
19	Los alumnos proceden en su mayoría de	clase media alta	con un nivel socioeconómico estable donde predominan los padres y madres con educación superior.
3	El centro educativo, religioso y mixto, atrae así tanto a alumnos de clase pudiente, como a aquellos residentes en zonas más desfavorecidas. En su mayoría provienen de familias de	clase media alta	sin dificultades económicas severas y con las necesidades básicas cubiertas de forma satisfactoria.

Fuente: elaboración propia.

La búsqueda de las respectivas concordancias de todos los términos multipalabra recogidos en la tabla 4 reveló la existencia de una gran variedad de co-textos en los que se insertan las unidades clave de la investigación. Esto permitió ampliar la perspectiva sobre los posibles campos semánticos existentes en el corpus, constituyendo así un segundo paso hacia la identificación de redes o conglomerados conceptuales base, desde los cuales progresivamente irían emergiendo las categorías de análisis. Si bien en un primer momento algunas de las unidades presentes en estos co-textos pudieron ser vinculadas a más de una de las unidades clave ya identificadas, la propia evolución iterativa del análisis propició una definición más precisa de las conexiones más fuertes en cada caso.

Para apoyar este tipo de decisiones, se utilizó la opción *Collocations* dentro de la funcionalidad *Concordance* de SE, seleccionando un rango de entre -20 y 20 palabras alrededor de cada unidad buscada. Como medidas estadísticas se emplearon *T-score* y *logDice*. La primera refleja el grado de certeza con que es posible afirmar que existe una asociación entre las unidades buscadas y los términos que las acompañan, es decir, que las co-ocurrencias halladas no son casuales. Por su parte, *logDice* indica la tipicidad de las

colocaciones formadas a partir de estas co-ocurrencias, relacionando las frecuencias de la unidad buscada y de toda la colocación de la que forma parte. A continuación, se observan los resultados más relevantes obtenidos respecto al ejemplo de la unidad “escuela católica”:

**Tabla 6.**

*Co-ocurrencias de la unidad léxica clave “escuela católica”*

Rango	Palabra	Puntuación T-score	Puntuación logDice
1	Adquisición	1,41	12
2	Uniforme	1,73	11,78
3	Vertebrar	1	11,54
4	Motor	1	11,42
5	Evangelio	1,41	11,25
6	Empresa	1,41	10,91
7	Característica	1,73	10,86
8	Integral	1,41	10,83
9	Fundar	1,41	10,79
10	Utilizar	1,73	10,56
11	Ofrecer	1,41	10,39
12	Niño	1,73	10,08
13	Nosotros	1	10,05
14	Aquí	1	10,05
15	Contexto	1,41	9,87
16	Realidad	1,41	9,83
17	Identidad	1	9,79
18	Conocimiento	1,41	9,68
19	Visión	1	9,64
20	Excelencia	1	9,45

Fuente: elaboración propia.

Como se intuye a partir de la tabla 6, la identificación de las que podrían denominarse las *co-ocurrencias clave de la investigación* proporcionó los asideros definitivos para proceder a la siguiente fase analítica. La conexión semántica entre las diferentes unidades destacadas hasta el momento, mediante estas co-ocurrencias, permitió constatar la existencia de cuatro campos o conglomerados semánticos (figura 1), sobre los cuales se construyó progresivamente el sistema de categorías de la investigación.



**Figura 1.** Campos semánticos identificados a partir del análisis lexicométrico del corpus  
 Fuente: elaboración propia.

## Análisis de contenido

La definición tanto de la macrocategoría como de las categorías y dimensiones de análisis obedece a un proceso doble, que parte de una definición apriorística basada en una primera lectura y en los referentes teóricos, y que a la luz de los resultados del análisis lexicométrico se confirma, matiza o refuta. En términos generales, las memorias de prácticas revelan la existencia de un discurso institucional compartido por los centros educativos católicos, el cual utiliza una arquitectura textual persuasiva con adjetivos y sustantivos que ensalzan sus bondades. Este discurso define la identidad del centro educativo por oposición a otro tipo de centros, y se despliega no solo en las memorias de prácticas, sino que también es confirmado por lo que aparece en las webs de los centros, a las que a menudo aquellas se refieren. Esta información está dirigida especialmente a las familias-clientes y, en algunos casos, aparece en folletos informativos y formularios de matriculación.

En las memorias, así como en las webs y documentos organizativos y curriculares, se encuentra información sobre la historia y el emplazamiento del centro, la oferta educativa, los horarios, servicios, actividades extraescolares, celebraciones y el programa pastoral. Destaca especialmente lo relativo al ideario y los valores de la institución, junto a los planes que desarrolla, detallando sus aspectos positivos, “su carácter actual e innovador, y su apuesta por una enseñanza comprometida y de calidad” (INNO-S13MP). La tabla 7 muestra

el esquema del sistema de categorías construido y la síntesis del contenido de cada una de estas categorías.

**Tabla 7.**  
*Sistema de categorías*

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría
<b>La construcción de la identidad a través de la dialéctica cohesión vs. segregación (CONID)</b>	La singularidad y la estética de la distinción (SINES)	Los fundadores, el edificio, el barrio y la uniformidad (FEBU)
		La clase social (CLAS)
		El ambiente familiar (AMFA)
		La cultura como signo de distinción (CUDI)
		De la singularidad al <i>privum legis</i> : el carácter propio (CAPRO)
	Ideario y principios, la disciplina y la convivencia (IDPRI)	La religión, el carisma y los valores (RECAV)
		La disciplina y el control: la dirección (DISCON)
		Las relaciones y la convivencia (RECON)
	La excelencia y la cultura del esfuerzo (EXCES)	La oferta educativa y las instalaciones (OFIN)
		La innovación: nuevas metodologías, TIC y bilingüismo (INNO)
	El posicionamiento discursivo del profesor en prácticas (POPPO)	Los resultados y el examen (REXA)
		La reproducción del discurso institucional (DISIN)
El distanciamiento crítico (DIST)		

Fuente: elaboración propia.

La primera categoría, “La singularidad y la estética de la distinción” (SINES), agrupa una serie de fragmentos discursivos que forman redes semánticas que informan de la importancia de los orígenes y la historia del centro educativo, del edificio que suele ser histórico, así como de sus fundadores, del carisma que representan y de los valores que encarnan. Dentro de este campo de la singularidad y la distinción se halla el establecimiento de uniformidades y separaciones de clase, así como la referencia al barrio y a las familias.

El esfuerzo por mantener la distinción frente a otro tipo de centros educativos es sin duda un mecanismo de conformación de identidad importante, que se plasma en la metáfora del colegio como *familia* o como *casa*. Otro elemento que aporta una nueva dimensión dentro de esta lógica de la segregación es la concepción de la cultura como signo de distinción social. Finalmente, como correlato, encontramos elementos que dibujan escuelas católicas con tendencia a un funcionamiento independiente de las prescripciones curriculares y organizativas en algunos aspectos. Esto queda justificado jurídicamente con la figura del *carácter propio* que, como expresa el siguiente fragmento, permea en la cotidianidad escolar de diferentes maneras:

Los alumnos asisten a clase aseados y uniformados, desde la educación infantil a la secundaria. El cumplimiento de las normas del centro, el seguimiento del ideario, y el hecho de compartir aficiones y actividades comunes, son motivos que integran a los

alumnos en su día a día en el aula, siendo infrecuentes las faltas de disciplina graves.  
(SINES-S14MP)

La segunda categoría, “Ideario y principios, la disciplina y la convivencia” (IDPRI), se centra en la importancia de los principios y valores que se viven como elementos de distinción. Dentro de estos valores se observa una dialéctica entre tradición y modernidad. Del lado de la tradición estarían los valores religiosos que se proclaman compatibles con los valores democráticos y constitucionales. La disciplina y el control de los jóvenes son otras de las dimensiones de esta categoría, pues se considera la autoridad de los adultos y el consentimiento de los alumnos dos valores fundamentales. Finalmente, hay todo un mundo de relaciones y de jerarquías que matizan y completan el panorama de la convivencia:

El centro se define como privado y bilingüe, fundado por un grupo de padres y educadores que pretendían una educación privada, integral y cristiana para sus hijos y para garantizar dicha formación cristiana se realizó un convenio con la prelatura de una conocida organización católica [sic]. (IDPRI-S20MP)

La tercera categoría, “La excelencia y la cultura del esfuerzo” (EXCES), está formada por distintas dimensiones del discurso persuasivo que exhibe las bondades del centro educativo. Esto incluye la valoración positiva de su oferta educativa y de sus instalaciones, así como el énfasis en las marcas de la innovación, las TIC, el bilingüismo, el emprendimiento y la renovación pedagógica. Junto a esto, se pone énfasis en la importancia de los resultados, la llamada “cultura del esfuerzo”, que se expresa en la realización frenética de actividades culturales y deportivas al servicio de la competitividad y la excelencia. La centralidad del examen y de las finalidades orientadas al éxito en pruebas externas sería también otro indicativo del deseo de la distinción y de la búsqueda de las marcas de la excelencia, que por otro lado forman parte de la propaganda de la institución:

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. (EXCES-S22MP)

Por último, “El posicionamiento discursivo del profesor en prácticas” (POPPO) aborda la función del profesor novel como locutor, como autor del discurso narrado en la memoria. Es un observador que describe y a veces analiza y reflexiona sobre su experiencia en distintos planos. Lo que cuenta se refiere al Centro educativo, sus características, el Departamento de Geografía e Historia, el grupo de alumnos, su tutor y su forma de actuar en el aula. Asimismo, se refiere a su propia actuación tanto en el plano de su relación con el tutor profesional y con los demás miembros de la organización, como en su relación con los alumnos. A veces el profesor en prácticas reproduce en sus conclusiones el discurso

oficial del centro sin ningún distanciamiento crítico. Incluso en algún caso se mimetizan las opiniones y los planteamientos oficiales del centro: “Mis observaciones en este aspecto no distan mucho de las propias aportaciones del Plan de Convivencia” (POPRO-S21MP). En otros casos se hallan opiniones personales más elaboradas y críticas:

Análisis de los documentos del centro y de la oferta educativa: recoge aspectos muy generales y muy simplistas que no responden al contexto y a la realidad educativa del centro. Respecto al proyecto bilingüe no se están llevando a cabo tal como se establece el proyecto [sic]. (POPRO-S3MP)

## Discusión

Tras las correspondientes triangulaciones de datos e interpretaciones, la macrocategoría definida en el sistema de categorías propuesto, “La construcción de la identidad a través de la dialéctica cohesión vs. segregación”, permite confirmar que el concepto de *ethos* constituye un aspecto clave para comprender la visión de la sociedad y de la vida que predomina en la escuela concertada católica (Bragg y Manchester, 2011). Coincidiendo con lo planteado en otros estudios (Exalto y Bertram-Troost, 2019; Faas *et al.*, 2019), las distintas categorías identificadas ponen de manifiesto cómo la cultura institucional de estos centros educativos afecta a la diversidad, la equidad y la segregación social. De hecho, su articulación discursiva coincide plenamente con el “cuadrado ideológico” o la dialéctica del “nosotros y ellos” (Verón, 1987; Dijk, 1998); es decir, con un proceso de identificación con una determinada comunidad por oposición al resto de comunidades.

Este proceso de construcción y fortalecimiento de la identidad propia, pero también de ruptura de la cohesión social (Pike, 2010), se construye en torno a la distinción de clase, el ideario y los principios religiosos (Exalto y Bertram-Troost, 2019), la gestión de la disciplina (Boele y Muynck, 2018), y un modelo pedagógico en el que las más que previsibles tensiones entre tradición e innovación son disimuladas o maquilladas bajo un discurso meritocrático centrado en la búsqueda de una supuesta *excelencia* educativa (Pini, 2003). Esto nos lleva a postular que el análisis crítico del discurso puede ofrecer múltiples evidencias acerca del carácter elitista de la escuela concertada y de su función en la reproducción social de las desigualdades, completando así lo dicho en otros trabajos (Griera, 2007).

La categoría “singularidad y estética de la distinción” constituye una aproximación a las redes semánticas sobre las que se desarrollan las prácticas segregadoras definitorias de las escuelas católicas. Por otra parte, la categoría “ideario y principios” revela algunas de las redes semánticas relacionadas con la religión, pues aunque en el discurso manifiesto se afirma la apuesta por la diversidad y por la apertura hacia otras religiones y creencias, en la práctica la hegemonía cultural católica resulta evidente (Stapleton, 2020). Con respecto al “posicionamiento discursivo del profesorado en prácticas”, se observa un conjunto de

informaciones sintomáticas de la función activa o pasiva que ejerce el profesorado en prácticas en tanto que productor o reproductor discursivo. Se trata, no obstante, de una categoría imposible de reconocer mediante el análisis lexicométrico, lo cual ejemplifica la necesidad de diseñar y aplicar siempre procedimientos complejos como el que aquí ha sido presentado.

De manera transversal a todos estos campos semánticos, el posicionamiento del profesorado novel se inserta en un juego de asimetría (Fairclough, 1995) y de colonización discursiva (Cornejo, 2012) ligado a las distintas posiciones sociales y relacionales desde las que el profesorado en práctica y los tutores profesionales producen sus discursos. El tutor profesional, es decir, el profesor que recibe en su aula al profesor en prácticas, es un referente en potencia que exhibe un modelo didáctico personal con el prestigio que le otorga su estatus como profesor experimentado. De esta manera, los docentes noveles ponen en juego sus incipientes identidades profesionales, formadas tanto por sus identificaciones pasadas como por las que están construyendo en tiempo presente (Gleeson *et al.*, 2018).

## Conclusiones

Como reflejan los resultados mostrados, las memorias del profesorado en prácticas constituyen una vía privilegiada de tipo etnográfico-narrativo para avanzar en la comprensión del *ethos*, no solo de los centros confesionales católicos, sino en general de cualquier contexto educativo. Frente a otras fuentes de información más convencionales (con las que, en todo caso, será preciso establecer un proceso de triangulación en el futuro), estos materiales aportan una mirada inédita, actualizada y en profundidad de lo que ocurre en las escuelas.

En este caso, los dos abordajes analíticos aquí desplegados han permitido identificar varios campos semánticos dentro del *ethos* que el profesorado novel experimenta en sus prácticas formativas, los cuales friccionan en la realidad interna de las escuelas católicas. Esta perspectiva discursiva y compleja permite constatar las numerosas controversias y transformaciones, tantas veces desapercibidas, que están hoy redefiniendo o consolidando el modelo pedagógico que representa la escuela católica.

En el plano metodológico, la complementariedad de varias fases analíticas centradas en técnicas y elementos de distintas naturalezas se presenta así como una vía útil y atractiva para seguir avanzando en el terreno de la investigación educativa. A este respecto, resulta especialmente interesante la manera en que las propias unidades discursivas han ido evolucionando conforme avanzaba el proceso analítico: de simples palabras a categorías inductivas, pasando por la agrupación de los principales términos multpalabra en cuatro grandes conglomerados gracias a la confirmación brindada por la exploración de sus respectivos contextos.

En todo caso, cabe reconocer que los resultados obtenidos por medio de los abordajes aquí expuestos, aunque novedosos respecto a otros trabajos, tan solo constituyen una primera aproximación a los mecanismos y recursos intervinientes en los discursos institucionales de las escuelas concertadas católicas. En este sentido, será preciso complementar y triangular el análisis ya realizado mediante el despliegue de otras tantas estrategias investigadoras, tales como las entrevistas en profundidad a profesores en prácticas y a tutores, o los *focus group*, dando lugar a nuevos estudios.

## Referencias

- Artiles, L. (1990). *Análisis del discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Centro Cultural Poveda.
- Boele, L. de. y Muijnck, A. de. (2018). Exploring the Professional Ideals of Christian Teachers from Conservative Protestant Schools in the Netherlands. *International Journal of Christianity & Education*, 22(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/2056997117740367>
- Bolla, L. (2015). Discurso e interpelación ideológica: análisis de la teoría de los discursos de Louis Althusser (ponencia). XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2011). *Creativity, School Ethos and the Creative Partnerships Programme. Creativity, Culture and Education*. University of Bristol.
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 15-37. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000100002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100002)
- Dijk, T. van. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage.
- Donnelly, J. (2007). The Relative Universality of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 29(2), 281-306. <https://doi.org/10.1353/hrq.2007.0016>
- EDUCABase. (2020). *Enseñanzas no universitarias / Centros y servicios educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España.
- Exalto, J. y Bertram-Troost, G. (2019). Strong Religion in a Secular Society: The Case of Orthodox Reformed Schools in The Netherlands. *Education Sciences*, 9(28). <https://doi.org/10.3390/educsci9010028>
- Faas, D., Smith, J. y Damody, M. (2019). Between Ethos and Practice: Are Ireland's New Multi-denominational Primary Schools Equal and Inclusive? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 602-618. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1441704>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Changes*. Polity Press.

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Gedisa.
- Gleeson, J., O’Gorman, J., Goldberg, P. y O’Neill, M. (2018). The Characteristics of Catholic Schools: Comparative Perspectives from the USA and Queensland, Australia. *Journal of Catholic Education*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2102042018>
- Griera, M. (2007). The Education Battle: The Role of the Catholic Church in the Spanish Education System. En G. Grace y J. O’Keefe (eds.), *International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 291-310). Springer.
- 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 (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Keddie, A., Wilkinson, J., Howie, L. y Walsh, L. (2019). We Don’t Bring Religion into School: Issues of Religious Inclusion and Social Cohesion. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0289-4>
- Kilgarriff, A. (2009). Simple Maths for Keywords. En M. Mahlberg, V. González-Díaz y C. Smith (eds.), *Proceedings of Corpus Linguistics Conference CL 2009*. University of Liverpool. <https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/2015/04/2009-Simple-maths-for-keywords.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.
- Jefatura del Estado (España). (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Mason, A. y Wareham, R. (2018). Faith Schools and Civic Virtue. *Theory and Research in Education*, 16(2), 137-140. <https://doi.org/10.1177/1477878518786573>
- McCormacka, O., O’Flaherty, J., O’Reilly, B. y Liston, J. (2019). “That’s How It Works Here”: The Place of Religion in Publicly Managed Second-Level Schools in Ireland. *British Educational Research Journal*, 45(1), 161-180. <https://doi.org/10.1002/berj.3490>
- Ofsted. (2017). *The Annual Report of her Majesty’s Chief Inspector of Education, Children’s Services and Skills 2016/2017*. Open Government Licence Crown.
- Pardo-Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20012>

- Pike, M. (2010). A Tale of Two Schools: Comparing and Contrasting Jacobus Fruytier Scholengemeenschap in the Netherlands and Bradford Christian School in England. *Journal of Beliefs y Values*, 31(2), 181-190. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503631>
- Pini, M. (2003). *Escuelas chárter y empresas. Un discurso que se vende*. Miño y Dávila.
- Pini, M. (Ed.). (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM Edita.
- Rogers, R. (Ed.). (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2.ª ed.). Routledge.
- Sivasubramaniam, M. y Hayhoe, R. (Eds.). (2018). *Religion and Education: Comparative and International Perspectives*. Symposium Books.
- Stapleton, C. (2020). The Voice of Minority Faith and Worldwide Students in Post-Primary Schools with a Catholic Ethos in Ireland. *Irish Educational Studies*, 39(4), 457-474. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964564>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.