

# Explorando las sendas del liderazgo distribuido: un caso de estudio de un agrupamiento de escuelas en Setubal, Portugal

---

INGRID DEL VALLE GARCÍA CARREÑO<sup>I</sup>

ELSA MARIA BACALA ESTELA<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i51.4303>

## Resumen

El artículo se propone evaluar el liderazgo distribuido del agrupamiento de escuelas AEBA de Setubal, Portugal, para ello, se escoge como caso de análisis dicho agrupamiento. Se realizan entrevista a profundidad, análisis de contenido y de discurso del curso académico 2022-2023 con el programa Atlas.ti 9. Los resultados evidencian que a través de las estrategias de evaluación los notables resultados escolares. Desde su inauguración en el año 2009 hasta ahora el rendimiento ha ido en ascenso. Como conclusiones, el AEBA es una organización abierta y transparente a la comunidad, características que han traído rasgos valiosos para un nuevo y emergente ejercicio de ejemplo de LD en el sector educativo. El director demostró en el discurso y acción, tal y como se pudo constatar en la visita, comprometido en lo social, lo ético y lo pedagógico con la educación pública, a la que se consideró valiosa, por su función transformadora.

**Palabras clave:** Agrupamientos escolares; Caso de estudio; Liderazgo distribuido.

Submetido em: 20/05/2023

Aprovado em: 24/05/2024

---

<sup>I</sup> Universidade Lusófona (ULusófona), Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-9727-4611>; e-mail: [ivgarcar@acu.upo.es](mailto:ivgarcar@acu.upo.es).

<sup>II</sup> Universidade Lusófona (ULusófona), Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-2889-4195>; e-mail: [elsaestrela@gmail.com](mailto:elsaestrela@gmail.com).

# Explorando os caminhos da liderança distribuída: um estudo de caso de um agrupamento de escolas em Setúbal, Portugal

## Resumo

O artigo pretende avaliar a liderança distribuída do agrupamento de escolas AEBA licenciaturas de Setúbal, Portugal, para o efeito, escolhe-se o referido agrupamento como caso de análise. Com o programa Atlas.ti 9 é realizada uma entrevista em profundidade, análise de conteúdo e discurso do ano letivo 2022-2023. Os resultados mostram que resultados escolares notáveis são alcançados por meio de estratégias de avaliação. Desde sua inauguração em 2009 até agora, o desempenho vem crescendo. Como conclusões, a AEBA é uma organização aberta e transparente para a comunidade, características que trouxeram traços valiosos para um novo e emergente exemplo de exercício de liderança distribuída no setor educativo. O diretor demonstrou na fala e na ação, como pôde ser constatado na visita, comprometida nos aspectos sociais, éticos e pedagógicos com a educação pública, que foi considerada valiosa por sua função transformadora.

**Palavras-chave:** *Clusters de escolas; Estudo de caso; Liderança distribuída.*

# Exploring the paths of distributed leadership: a case study of a school cluster in Setubal, Portugal

## Abstract

The article intends to evaluate the distributed leadership of the grouping of AEBA schools in Setubal, Portugal, for this purpose, said grouping is chosen as a case of analysis. An in-depth interview, content, and discourse analysis of the 2022-2023 academic year are carried out with the Atlas.ti 9 program. The results show that notable school results are achieved through evaluation strategies. Since its inauguration in 2009 until now, performance has been on the rise. As conclusions, the AEBA is an organization that is open and transparent to the community, characteristics that have brought valuable traits to a new and emerging example of LD in the education sector. The director agreed in the speech and action, as could be verified in the visit, committed in the social, ethical, and pedagogical aspects with public education, which was considered valuable due to its transformative function.

**Keywords:** School clusters; Case study; Distributed leadership.

## **Introducción**

Estudiar la organización escolar en Portugal implica profundizar en los agrupamientos escolares (AE), e involucrarnos en un estudio histórico profundo, del mismo modo que conocer el progreso de la autonomía en la educación portuguesa, el cual ha experimentado numerosos cambios desde su promulgación en 1976. Antes de estos acontecimientos, es importante destacar que el decreto posteriormente reestructura las escuelas mediante agrupamientos con una gestión unificada, designando un único director para todas las escuelas que conforman esta unidad de gestión. Esto subraya la relevancia de la dirección en este contexto.

Una de las explicaciones de los agrupamientos fue, que se quería reforzar la autonomía en las decisiones. Se deben sumar factores clave como fueron las diversas crisis económicas específicamente la del 2005 y los resultados obtenidos por Portugal muy bajos en los rangos internacionales (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2004, 2007; Estrela; Ricardo, 2020), ante esta realidad Belfield y Levin (2002) exponen la necesidad de retomar la autonomía estableciéndose en el mes de septiembre del año 2007, con 22 contratos de agrupamientos. Es en el año 2009, que se incorporó el Agrupamento Escolas Boa Agua (AEBA), caso de estudio de esta investigación.

Las recientes reformas del sistema de educación portugués, específicamente el Decreto-Ley 75-2008 (Portugal, 2008), abarca todo lo referente a la autonomía del AE, los modelos estructurales y organizativos de dirección, gestión y la dependencia por factores en los agrupamientos escolares a las decisiones de las municipalidades, así como las influencias de la colectividad.

Dada la importancia de la figura del director en el agrupamiento escolar (AE) portugués, es significativo estudiar el estilo de liderazgo, en este trabajo se aborda el LD. Cuando Gronn (2002) y Spillane (2006) propusieron por primera vez la teoría del LD, se enfatizaba en la transición de un enfoque centrado en un líder único a un cambio de gestión con acciones “concertivas” y “conjuntas”, realizadas por más de una persona que interactúa, y lidera juntos (Storey, 2004; Woods; Bennett; Harvey; Wise, 2004; Gronn, 2002; Harris, 2008; Bolden, 2011; Lumby, 2019).

El LD “equivale a maximizar la capacidad humana en las escuelas” (Harris, 2008, p. 174). El LD se institucionaliza como parte de las experiencias laborales en la organización escolar y se promueve deliberada y coordinadamente (Elmore, 2000; Leithwood; Day; Sammons; Harris; Hopkins, 2006). Además, los estudios señalan los

impactos indirectos de las actuaciones de LD de los líderes escolares en los resultados del aprendizaje (Day, 2005; Timperley, 2005; Hallinger; Heck, 2009; Chang, 2011; Robinson, 2011; Sammons; Gu; Day; Ko, 2011; Macbeth, 2012; Hughes; Pickeral, 2013).

La justificación parte de la importancia en los cambios en la sociedad portuguesa, que exigen sin duda alguna, una transformación escolar, estos cambios, deben ser promovidos y apoyados por las diversas políticas educativas. Urge la necesidad de un equipo directivo dinámico y bien formado, que posea las destrezas necesarias para ejercer todas las actividades tanto pedagógicas como de gestión, preferiblemente con una visión distribuida.

Sanches (1990, p. 22), expone que generalmente,

la investigación en Portugal se ha centrado más en lo organizacional del modelo de administración y gestión, que le ha dado un carácter de discusión entre la centralización *versus* autonomía, un modelo que trae una contradicción, por un lado, es democrático al elegir a los directores y directoras y, por otra parte, centralizado y excesivamente dirigido al ejercicio del poder macro del gobierno, ejercido en el ámbito nacional por el Ministerio de Educación (ME).

Sanches, (1990, p. 26) opina que “se busca estudiar a los AE como estructura reguladora de las escuelas y su gestión para la administración de las políticas socioeducativas, que pasan a ser tramitadas o gestionadas desde la sede del AE” Al examinar la organización de los AE portugueses se observó que a los directores y las directoras escolares se les exige competencias diversificadas y la resolución de problemas complejos, que solicitan respuestas técnicas, éticas y morales.

Profundizando en el tema, con el Decreto-Ley 75-2008 (Portugal, 2008), este decreta buscó fortalecer la dirección en la figura del director de los AE, son acciones muy necesarias optimizar el AE. La posición de la figura de la dirección como un miembro único en contraste con la visión de la democracia en su restauración que era vista o percibida como un cuerpo colegial. Por último, no se pueden descartar todos los problemas de los AE ante los retos, frente a las exigencias y a los desafíos del presente y del futuro: los problemas entre la escuela, las familias, dificultades de integración y de frustración escolar, barreras de comunicación y de formación.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, surge la motivación para investigar debido a la importancia del fenómeno del Liderazgo Distribuido (LD) en la mejora de la eficiencia de las instituciones educativas. Dado que existe una notable falta de estudios relacionados con los agrupamientos escolares en Setubal, Portugal,

y el LD, el propósito de este estudio es explorar cómo los líderes de estos agrupamientos contribuyen a mejorar la calidad educativa. Como se ha señalado previamente, el LD ha ganado reconocimiento en la investigación sobre políticas educativas y por sus impactos positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacándose como una opción y estrategia para abordar desafíos de calidad y equidad.

Este trabajo, surge a raíz de la relevancia que posee el fenómeno del LD en la mejora de la actividad de los AE. Se pretende estudiar y contribuir a ampliar las miras hasta donde sea posible observar, con más detalle, ¿cómo son las personas que representan y gestionan los agrupamientos de escuelas públicas en Setúbal, Portugal?, ¿cómo ejercen su liderazgo?; y ¿qué influencia puede tener esta multiplicidad de factores en los resultados globales de los alumnos? Sin duda alguna, la metodología distribuida de análisis es poco conocida y utilizada.

### **Portugal una aproximación histórica**

La gestión formativa en Portugal nace en 1836 con una reforma centralizada, Portugal se ha caracterizado por tener un modelo de gestión en las escuelas, denominado gestión democrática, la cual era ejercida como que la gestión escolar se delegaba provisionalmente a un docente elegido, de entre sus propios colegas, y era el representante de ellos, no de la Administración política (que debía limitarse a refrendar lo propuesto por el conjunto de maestros). legado del periodo posterior a la Revolución del 25 de abril de 1974.

Según Costa, Figueiredo y Castanheira (2019, p. 209): "las escuelas estuvieron gestionadas por los "rectores" de manera represiva para garantizar el control político e ideológico. Nombrados por el Ministerio de Educación basándose en criterios de confianza política". Rodríguez Miranda, Pozuelos Estrada y García Prieto (2013) exponen que 15 años después se destacó teniendo como pertinente primordial el Decreto Ley nº 115-A/98 (Barroso, 2001, p. 69), el "siglo XX terminó con un movimiento que prometía constituir un esfuerzo por romper con la cultura de centralización curricular".

En Portugal Ministério da Educação (Portugal, 1989) (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de octubre de 1976 (Portugal, 1976)), definía la democracia y la colegialidad, ambas eliminaban la dirección, transformándose en un consejo directivo, órgano colegiado y representativo de la dirección. El Consejo Pedagógico garantizaba la

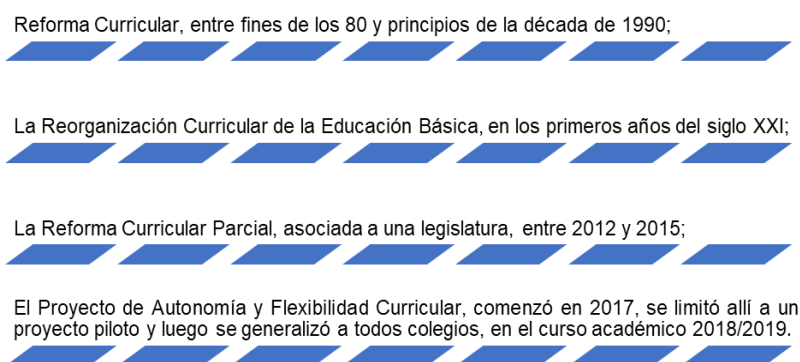
orientación y la coordinación pedagógica de la escuela. El Ministério da Educação (Portugal, 2008), Decreto-Lei nº 75 de 2008, restablece la figura del director como órgano unipersonal (Almeida, 201), que deberá presentar, como candidato, al Consejo General un proyecto de intervención en la escuela.

Según Silva y Sá (2017), el Ministerio de Educación se decantó por un modelo de gestión de las públicas de educación obligatoria, donde la figura del director pudiera centralizar la gestión y personalizar la responsabilidad (en los años noventa, la figura del director ejecutivo en el Decreto Ley 172/91 (Portugal, 1991)).

Varios autores como (Leite, 2006; Diogo, 2006; Fernandes, 2005, Pacheco; Sousa, 2018; Roldão; Almeida, 2018), coinciden en que son cuatro los momentos estructurantes en los cambios curriculares en Portugal, después de su democratización figura 1.

El período, de la Reforma Curricular, cuyas dimensiones organizacionales se definen en el Decreto-Ley nº 286/89, del 29 de agosto (Portugal, 1989), se mencionaban los planes curriculares de enseñanza primaria y secundaria. Las ideologías portuguesas de las décadas de 1980 y 1990 estaban influenciadas por criterios curriculares asociados a la creciente valoración de la ciencia y la tecnología en el currículo europeo, justificando estas áreas de estudio por intereses económicos. Influenciados por una introducción en las normas que resaltaban la dimensión económica y de empleabilidad de la educación (Roldão; Almeida, 2018). Pacheco (2000) discute que la esencia de los cambios planteados se limitó al surgimiento de áreas curriculares no disciplinares, con la renovación de programas en Educación Secundaria, el cambio en el régimen de evaluación y la introducción de conceptos y competencias de diseño en el currículo nacional. La Reorganización Curricular de la Educación Básica, hasta el 2012, se basó en las competencias.

Figura 1 – Cuatro momentos importantes después de la democratización



Fuente: García Carreño (2023).

En el período de la Reforma Curricular Parcial, se observa que, en materia de políticas educativas, que los portugueses introdujeron, en el vocabulario curricular, concepciones tradicionalmente asociadas a los mercados (Teodoro; Estrela, 2010). Estas concepciones, según Pacheco y Sousa (2018), son la comprensión neoliberal de lo que demuestra esta movilización de lo económico a las realidades escolares, con la inclusión, en el discurso educativo, de expresiones netamente de corte económico como: rendición de cuentas, estándares, clúster, clasificaciones, etc.

Posteriormente, Afonso (2009) ve el principio de la década de 2010, como un período de declive revelador en materia de políticas educativas, las autoras resumen en la tabla 1, las críticas con mayor relevancia en la vida escolar:

Tabla 1 - Críticas de la década de 2010 según Afonso (2009)

- El regreso a la centralidad de la instrucción y transmisión del saber;
- La valoración de la mensurabilidad con enfoque en los resultados;
- La idea de un trabajo pedagógico centrado solo en la preparación de las diferentes pruebas de evaluación, desvalorizando el resto de las funciones educativas;
- El aumento de los procesos de evaluación externa, concretamente con exámenes y otras pruebas estandarizadas.

Fuente: Las autoras (2023).

A todos estos aspectos Roldão (2017, p. 40) los calificó como la versión enciclopedista, a las anteriores acciones conceptuales, ya que transformaron a la escuela en: "[...] un formateo estéril del conocimiento, encapsulado en unidades disciplinarias llenas de temas enumerativos [...] y agotados en el momento de su evaluación final, con poca apropiación". Roldão y Almeida (2018), resaltan que el período de (1989 a 2018) tiene dos componentes característicos tabla 2:

Tabla 2 – Componentes característicos del período 1989-2018 según Roldão y Almeida (2018)

- 1) Un modelo de currículo estructurado en disciplinas que no siempre presentan continuidad a lo largo del Educación Básica, verificando distintos desarrollos en los tres ciclos.
- 2) Un progresivo desconocimiento de las dimensiones transversales, en detrimento de una creciente apreciación y refuerzo de los componentes del currículo de idiomas (portugués e inglés) y matemático-científico, explicado por intereses políticos, sociales y económicos del momento.

Fuente: Las autoras (2023).

En el inicio del cuarto período con el Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018), el currículo ya no se limita a objetivos y contenidos, integra actitudes, capacidades y conocimientos. Con esta fase inicial, se buscaba reformular la realidad escolar portuguesa, estimando principalmente las dimensiones de autonomía y flexibilidad curricular (Pacheco; Sousa, 2018), (re)orientando y (re)centrando las prácticas pedagógicas curriculares en dos nuevos documentos oficiales: Perfil del Alumno, Abandono de la escolaridad obligatoria y aprendizajes esenciales (Cosme; Trindade, 2019).

### **Los agrupamientos de escuelas en Portugal**

En este trabajo es relevante profundizar en el estudio de los AE portugueses, Viñao (2004, p. 407) detalla: "la coexistencia entre un modelo funcional burocrático de dirección y un modelo corporativo no antagónico del anterior". Fernandes (2005, p. 60) entiende la autonomía como:

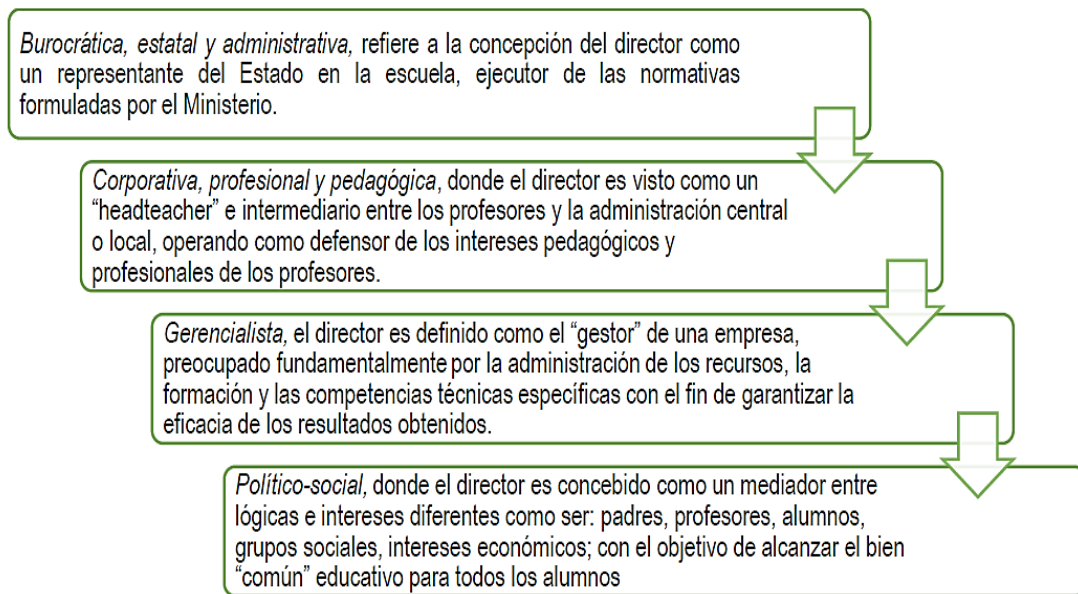
un caso específico de autonomía aplicada a la administración escolar por la cual una escuela o autoridad local goza de un grado significativo de iniciativa educativa, pedagógica y administrativa y dispone de un sistema de autogobierno o de autogestión.

Formosinho, Fernandes, Machado y Ferreira (2005, p. 27) los denomina como:

Desconcentración territorial, donde opera una administración directa del Estado a través de la creación de grados intermedios e inferiores de decisión a nivel regional o local, pero integrados en una cadena jerárquica de comando central o bien sujeto a su poder de dirección, pudiendo sus decisiones ser modificadas y revocadas por los responsables centrales.

El sistema educativo portugués, se ha enfrentado a problemas derivados de la falta de autonomía de los AE, el modelo de gestión implementado que restringe la capacidad de tomar decisiones a nivel escolar y la ausencia de asesoría externa. Barroso (2006) identifica los cuatro estilos de liderazgo más prevalentes en Portugal, en la figura 2 se resumen los estilos.

Figura 2 – Cuatro estilos de liderazgos más comunes en Portugal



Fuente: Barroso (2006, p. 430).

Para Afonso (2009, p. 17), "los AE demuestran claramente las innovaciones en el sistema educativo, también defienden supuestos progresos en la eficacia y en los recursos didácticos". El autor expresa como opiniones perjudiciales que los AE originan los cierres de aquellos planteles pequeños agrupándose en organizaciones mucho más grandes. En contraste Almeida (2011, p. 85) resalta que:

las relaciones entre las escuelas portuguesas y la administración educativa parece que siguen centradas en la presión normativa del control burocrático. Fundada en la participación, la autonomía exige también el desarrollo de competencias de gestión y no impide el surgimiento de formas explícitas de liderazgo.

En la normativa portuguesa, específicamente el artículo 8, del Decreto Ley nº 75/2008 (Portugal, 2008) y, en el Decreto Ley nº 137/2012 de 2 de julio (Portugal, 2012, p. 3351), la autonomía es vista como:

La facultad reconocida a un agrupamiento de escuelas o a una escuela no agrupada por la ley y la administración educativa para tomar decisiones en los ámbitos de la organización pedagógica, de la organización curricular, de la gestión de los recursos humanos, de la acción social escolar y de la gestión estratégica, patrimonial, administrativa y financiera, en el marco de las funciones, competencias y recursos que le sean atribuidos.

Los objetivos de los AE tienen las siguientes razones figura 3.

Figura 3 – Objetivos de los agrupamientos escolares



Fuente: Formosinho, Fernandes, Machado y Ferreira (2005, p. 49-50).

### Revisión teórica del liderazgo distribuido

Gronn (2002) analiza el LD como la distribución del esfuerzo en el trabajo. En contraste con la teoría del liderazgo de Spillane (2006) que se basa en cómo se distribuyen las prácticas de liderazgo entre los líderes formales e informales. En este enfoque, la cognición total, la responsabilidad y la experiencia son recíprocas entre individuos con diferentes capacidades y trabajan en colaboración (Spillane; Diamond, 2007). El LD surge como resultado de las críticas al enfoque convencional del liderazgo educativo, y en los últimos años, la investigación ha destacado la importancia del enfoque distribuido. Gronn (2002), Spillane (2006), Harris (2008), buscan comprender el liderazgo de forma distinta a la tradicional. El término LD aparece por primera vez en el año 1954, Gibbs (1954 *apud* Leithwood; Day; Sammons; Harris; Hopkins, 2006, p. 324) se refiere explícitamente al LD cuando indica que: "el liderazgo probablemente se conciba mejor como una cualidad grupal, como un conjunto de funciones que debe llevar a cabo el grupo". A fines de la década de 1990 y principios de la de 2000, surgió el concepto contemporáneo de LD (García Carreño, 2019).

Durante la última década, el concepto de LD ha sido de real interés por los académicos, profesores, estudiantes de doctorado, directores de escuelas y políticos (García Carreño, 2021, 2023; Carreño; Valle, 2022). El LD ha alentado un cambio en el enfoque de los atributos y comportamientos de los "líderes" individuales, como se promueve dentro de los rasgos tradicionales, situacionales, de estilo y teorías innovadoras del liderazgo a una perspectiva más sistémica, en la que el liderazgo se concibe como un proceso social colectivo que emerge a través de las interacciones de múltiples actores. Woods, Bennett, Harvey y Wise (2004) opinan que el LD debe ser aplicado en la equidad, el aprendizaje, la justicia social, el liderazgo democrático y una concepción amplia de libertad (democracia holística). Como principal punto, la

definición del LD es que conjuga las otras direcciones de los diversos estilos de liderazgo, completa en su enunciado la autonomía, democracia y equidad.

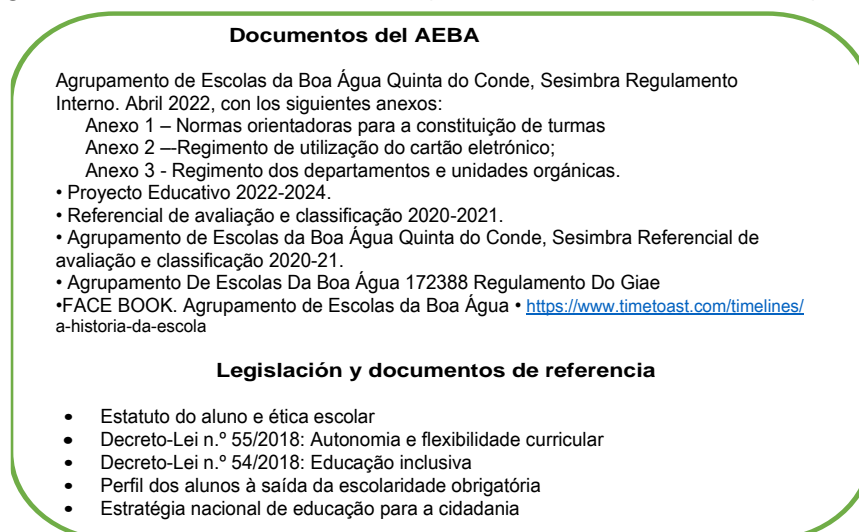
## Método

Se investigó desde un paradigma cualitativo, se empleará entrevistas a profundidad (Bardin, 2015). La unidad de análisis de la entrevista se definirá según el objetivo y preguntas de investigación. Como caso de estudio se estudiará el LD del AEBA, Setubal. El objetivo general que rige esta pesquisa es:

Describir, conocer, caracterizar, analizar e interpretar el ejercicio del LD, en un agrupamiento escolar portugués a través de la percepción de los miembros del equipo directivo, específicamente el Director en cada una de sus dimensiones, precisando la sinergia que se establece entre ellas (Adaptación de García Carreño, 2023).

Con respecto al diseño de investigación, los datos que se utilizará se recogerán en forma directa del contexto, con fuentes vivas o directas en su ambiente natural. Se trata de un diseño de caso de fuente mixta, con las entrevistas y otras informaciones tomadas de los documentos del AEBA y por fuentes secundarias relacionadas con datos estadísticos de la escuela, registrados por el Ministerio de Educación Portugués. Como fuentes de información y documentos escolares recopilados analizados, se tienen los documentos presentados en la figura 4. Otras fuentes de recolección para efectuar el trabajo fueron el análisis y estudio de los decretos y resoluciones, así como informes escolares examinados previos a la visita y entrevistas. El período de recolección de información y entrevistas se realizó durante el ciclo escolar 2022- 2023.

Figura 4 – Fuentes de información y documentos escolares recopilados



Fuente: García Carreño (2023, p. 65-67).

## Variables y dimensiones

La variable es el LD se considera como actividades grupales a través de y en las relaciones, más que en la acción individual y conexiones para la acción. El LD sirve para analizar las prácticas y las actividades desarrolladas a través de todas las personas que contribuyen a la vida escolar, profesores, directivos, empleados administrativos, personal de apoyo, padres y estudiantes. Las cuatro dimensiones se definen en la figura 5.

Figura 5 – Las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido

<b>Visión, misión y metas compartidas (VMMC)</b>
La integración de la VMMC en el LD promueve la participación activa de todos los miembros escolares hacia objetivos colectivos, asegurando su compromiso con metas comunes. Se construyen valores como cooperación, compañerismo y solidaridad entre docentes, trabajadores en las áreas administrativas y los padres. Al compartir la filosofía, el rumbo y metas a futuro del colegio, se genera sensibilidad y apoyo hacia las necesidades de los estudiantes, representantes y comunidad, estableciendo así la visión de la institución.
<b>Prácticas de LD (PLD)</b>
La delegación del trabajo es respaldada por el director(a), quien cree que la suma de acciones supera las partes, fomentando el aprendizaje organizacional. Los directivos(as) favorecen liderazgos participativos para aprovechar el conocimiento colectivo, gestionar procesos democráticos y manejar conflictos productivamente.
<b>Desarrollo profesional de los maestros(as), complejidad de la tarea (DPMCT)</b>
Se centra en la reflexión, el diálogo y la delegación para mejorar las habilidades de los maestros, estableciendo una cultura positiva y un currículo coherente. Las acciones lideradas contribuyen al desarrollo y productividad institucional, reflejando la ética y tradiciones escolares. Incluye la planificación del desarrollo profesional mediante seminarios y asignación de recursos para el mejoramiento escolar.
<b>Decisiones compartidas de la organización (DC)</b>
La colaboración en lugar de la competitividad impulsa la productividad escolar. Con una perspectiva holística, se fomentan prácticas profesionales flexibles. Los miembros resuelven problemas mediante acuerdos, ajustando estructuras y originando una participación activa con los padres en decisiones pedagógicas y formativas.

Fuente: García Carreño (2023, p. 43-44).

El enfoque metodológico será la comprensión holística, que permite integrar para tener un acercamiento más completo del evento de estudio (Hurtado de Barrera, 2010). El tipo de estudio de caso que se desarrollará en este trabajo de investigación siguiendo a Stake (2006) es el **estudio de caso instrumental**, ya que se quiere conseguir una mejor comprensión, se distinguen porque se definen debido al interés por comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular.

En lo que respecta al diseño metodológico del estudio de caso, las técnicas principales para la recolección de datos incluyen la observación, entrevistas en profundidad y el análisis de contenido. Para este último, se empleará la metodología

de Bardin (2015) que es una técnica sistemática y objetiva destinada para describir y cuantificar fenómenos comunicativos, en la figura 6 se describen las fases.

Figura 6 – Fases de Bardin aplicadas al análisis de contenido

<b>1. Pre-análisis</b>	Selección del material Formulación de hipótesis y objetivos Definición de las unidades de análisis Preparación del material
<b>2. Exploración del material</b>	Codificación Categorización Definición de categorías y subcategorías
<b>3. Tratamiento de los resultados e interpretación</b>	Cuantificación de las categorías Análisis de los resultados Interpretación

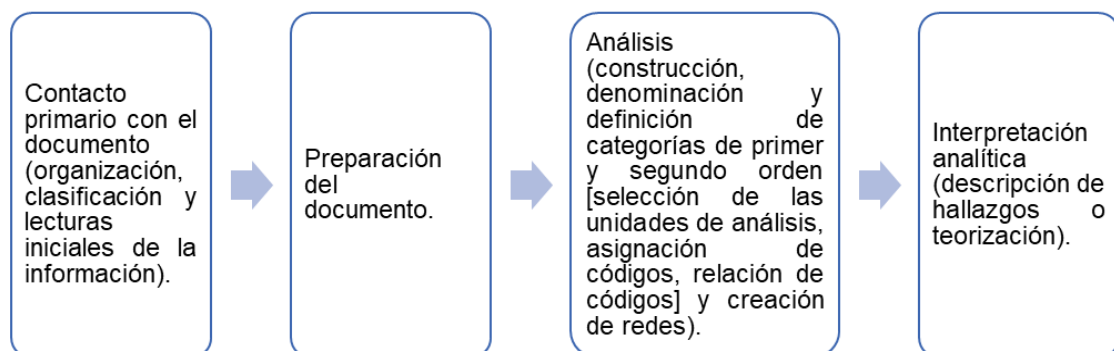
Fuente: Las autoras (2024).

Como herramienta técnica para el análisis de contenido, se usó el programa Atlas.ti. Esto implicó un procedimiento tal como sigue:

- Codificación
- Categorización
- Establecimiento de relaciones y
- Generación de redes conceptuales.

Para esto se debe tener presente la creatividad de los investigadores, y se identifica en cuatro fases: según (Penalva-Verdú; Alaminos; Francés; Santacreu, 2015) figura 7.

Figura 7 – Pasos del análisis de Atlas.ti

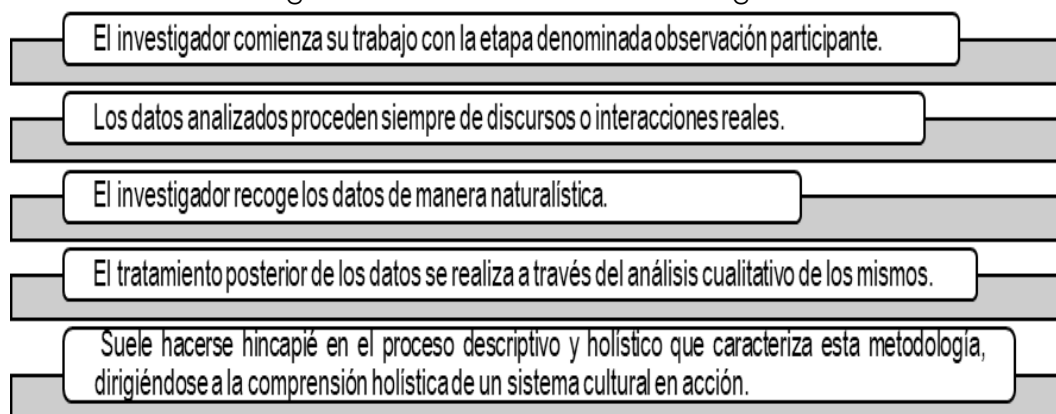


Fuente: Las autoras (2024).

El programa de Atlas-Ti ayudó en la realización del análisis de contenido, y para la descripción ecuánime, metódica y específica de las entrevistas. Este análisis se configuró con la unidad hermenéutica denominada: AEBA.

Guber (2019) señala que al aplicar la metodología del estudio de caso a la investigación socioeducativa esto nos lleva a el estudio etnográfico. La etnografía es una representación supuesta relacionada con un procedimiento de indagación de las ciencias sociales, con las siguientes características figura 8.

Figura 8 – Características de la etnografía



Fuente: Las autoras (2024).

### Elaboración de las guías de entrevista

Para la elaboración del guion de las entrevistas se partió de la revisión bibliográfica realizada, así como de las definiciones de variable liderazgo distribuido y las cuatro dimensiones previamente establecidas.

### Procedimiento de aplicación de la entrevista

El procedimiento de aplicación de las pesquisas, a los entrevistados y entrevistadas se le mencionará al inicio, se informará en que consiste la investigación, el ¿por qué?, esto se hizo para de crear un buen clima y por ende mayor grado de sinceridad en las contestaciones. También se les informará de la confiabilidad de las respuestas, y de que se valoraran los argumentos y se respetaran las diversas percepciones <sup>III</sup>.

<sup>III</sup> Con el fin de garantizar la protección de los datos de las personas participantes, se consideraron las normas de la *American Psychological Association* (2016), la investigadora informo personalmente el proceso del estudio, en ningún momento se han recopilado datos que identifiquen a las personas participantes, ni las escuela sujetas a estudio (a menos que se autorice), en todos los casos se ha contado con la participación voluntaria y el consentimiento informado (normas 42), así como el derecho a declinar el estudio una vez iniciado (normas 82).

Se debe señalar el importante papel que tiene la ética, en donde se deben cuidar varios aspectos, Gibbs (2012) señala la naturaleza individual y personal de la información cualitativa, plantea una serie de inconvenientes éticos y para no incurrir en problemas de índole éticos, en este trabajo resalta, que se preservar el total anonimato y confidencialidad de los participantes e informarles en lo que se hará con los datos recabados, del agrupamiento escolar. Se utilizará la grabación para realizar las entrevistas, con la grabación se asegura la fiabilidad de las palabras y el lenguaje y esta se transcribirá para ser analizadas posteriormente.

## Resultados

### Ubicación geográfica del agrupamiento AEBA

El municipio de Sesimbra, pertenece al distrito de Setúbal, es una villa portuguesa, se sitúa al suroeste de la Península de Setúbal<sup>IV</sup>. Es la sede de un municipio con 194,98 km<sup>2</sup> de área y 52.394 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2013), se divide en tres freguesias, las freguesias de Sesimbra son las siguientes: Castelo, **Quinta do Conde** y Santiago.

La AEBA está ubicada en la parroquia de Quinta do Conde, municipio de Sesimbra, Setúbal. Quinta do Conde<sup>V</sup>, se encuentra en el noreste del municipio de Sesimbra, junto a la Estrada Nacional 10, precisamente en el centro de la península de Setúbal y junto a los grandes centros urbanos, a unos 30 km de Lisboa y 20 km de Setúbal, con importantes polígonos industriales (Makro, Auto Europa, Coca-Cola, etc.) permitiendo que su desarrollo demográfico sea rápido (en 1991 el número de habitantes era de 7.958). Tiene fácil conexión con la ciudad de Lisboa, se puede ir en bus o tren figura 9.

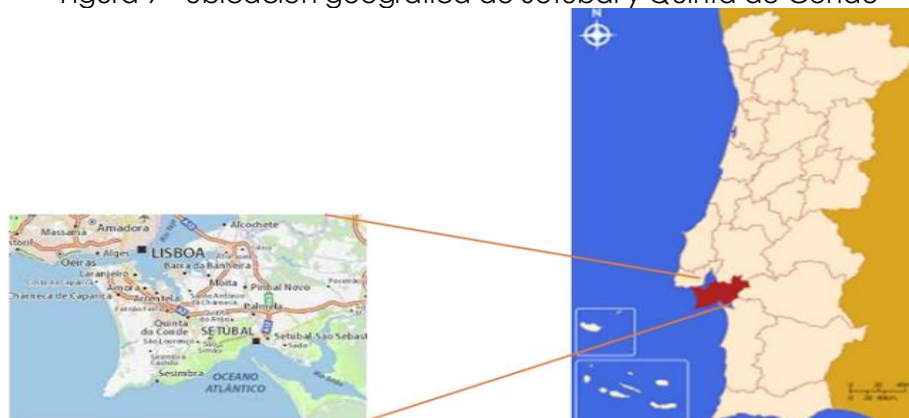
La AEBA se constituyó el 28 de julio de 2009, se integra en el sistema público de la red nivel nacional de educación y tiene como misión, en el desarrollo de los principios del estado de derecho democracia, valores nacionales y una cultura de ciudadanía capaz de promover los valores de la dignidad de persona humana, ejercicio responsable, la libertad individual y la identidad nacional, la difusión del conocimiento en los campos del arte y la ciencia, así como el desarrollo de

<sup>IV</sup> Tiene una superficie de 194,98 kilómetros cuadrados y forma parte del Área Metropolitana de Lisboa.

<sup>V</sup> Quinta do Conde, posee una superficie de 14,22 km<sup>2</sup> y 28.089 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2013), tiene una densidad de población de 1.975,3 hab./km<sup>2</sup>.

habilidades en el siglo XXI a través de preescolar y 1st, 2do y 3er ciclos de educación básica.

Figura 9 - Ubicación geográfica de Setúbal y Quinta do Conde



Fuente: Mapa [...] ([2023]).

El AEBA es el grupo escolar más joven del municipio, la población es de 1.400 alumnos (Tabla 3).

Tabla 3 - Número de estudiantes y ciclos educativos AEBA<sup>VI</sup>

Ciclos	Nro. estudiantes	Aulas
Pre- escolar	244	11
1 ciclo de enseñanza básica	492	21
2 ciclo de enseñanza básica	272	12
3 ciclo de enseñanza básica	364	16
<b>Total</b>	<b>1372</b>	<b>60</b>

Fuente: Agrupamiento de Escolas da Boa Água ([2020], p. 9).

La educación y la enseñanza están a cargo de 103 docentes, de los cuales alrededor del 70% pertenecen al marco de la AEBA. El personal no docente está compuesto por 42 profesionales adscritos al Ministerio de Educación, 18 al Municipio de Sesimbra y 10 a la Liga de Amigos de Quinta do Conde. El agrupamiento está conformado por cuatro establecimientos educativos. Escuela Primaria Integrada de Boa Água (escuela sede del grupo); Escuela Primaria n.º 2 de Quinta do Conde; Escuela Básica y Jardín de Infancia de Pinhal do General; y, desde enero de 2012, Jardín de Infancia Pino del General. Se rige por el principio de autonomía que es:

<sup>VI</sup> En el grupo existen 40 estudiantes, (2,9%) con otras nacionalidades destacan los brasileños (19 alumnos), angoleños (7) y búlgaros (5).

El poder otorgado a la agrupación para tomar decisiones en el plano estratégico, pedagógico, administrativo, financiero y organizativo, como marco de su proyecto educativo y de acuerdo con las competencias y medios que le son asignados, el Reglamento Interno compone la manifestación del ejercicio de esa autonomía, pretende apoyar y orientar a toda la comunidad educativa, contribuyendo a una escuela de calidad, integrada en el entorno, y que permite llegar al objetivos definidos en la Ley Básica del Sistema Educativo portugués. La misión y la visión del AEBA viene dada en el Proyecto Educativo (Agrupamento de Escolas da Boa Água, ([2020], p. 4).

### La comunidad educativa y las familias

En la AEBA la integración de los padres y tutores está formada por:

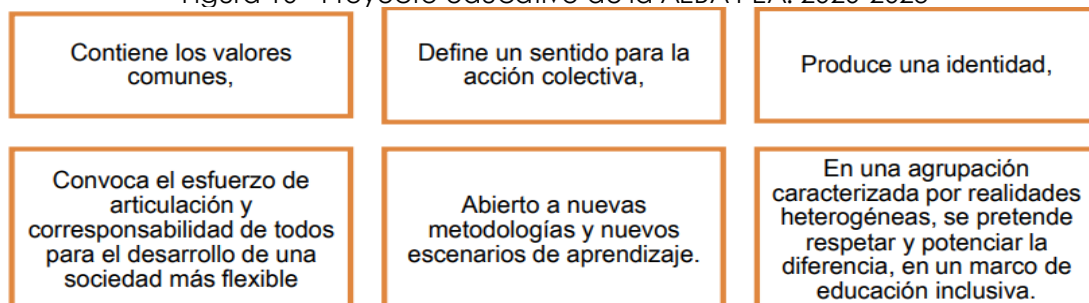
- La Asociación de Padres y Tutores de la Escuela Básica Integrada de Boa Água (APABIBA).
- La Asociación de Padres de Alumnos de Primaria y Jardim de Infancia do Pinhal do General (APEPG).

Ambas agrupaciones organizan las diversas actividades de la AEBA, son un pilar importante en la vida de la comunidad educativa. La APABIBA gestiona la oferta de actividades para Tiempo Libre (ATL), que funciona en las instalaciones de la escuela principal.

### Educación para la Ciudadanía

El Proyecto Educativo del Agrupamiento (PEA) (2020-2023), es la brújula y motor de toda la dinámica y emprendimiento de la AEBA, como principales características se tienen (Figura 10).

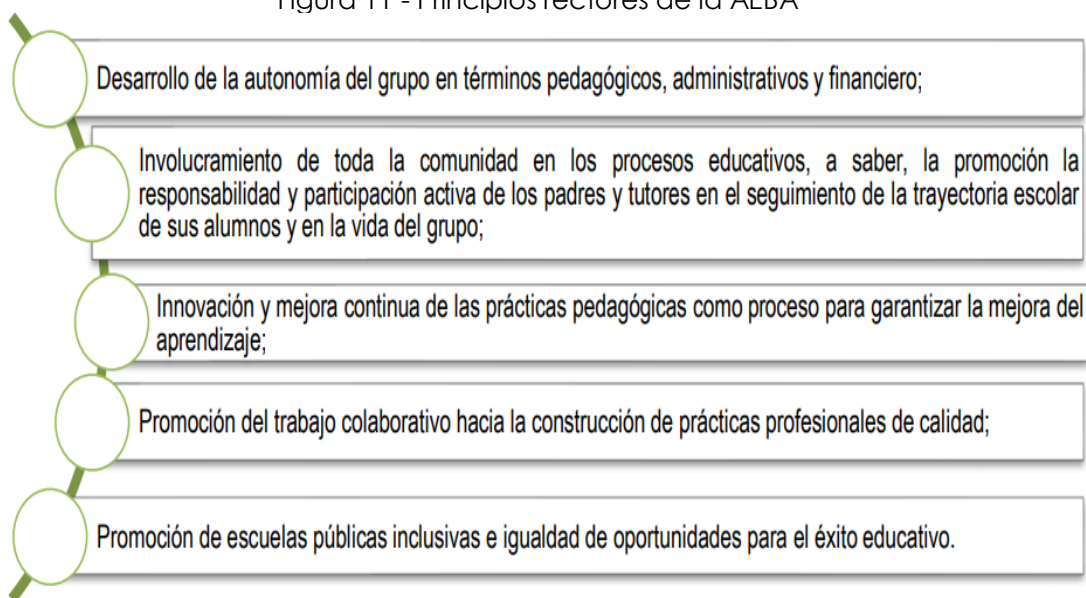
Figura 10 - Proyecto educativo de la AEBA PEA. 2020-2023



Fuente: Las autoras (2023).

Por ello, AEBA ofrece soluciones para el futuro de los niños y jóvenes según sus especificidades, para favorecer cada camino. Los principios rectores de la AEBA son los siguientes, figura 11, según el Proyecto Educativo del Agrupamiento (PEA) ([2020]).

Figura 11 - Principios rectores de la AEBA



Fuente: Agrupamiento de Escolas da Boa Água ([2020], p. 4).

Con relación a la figura 11 destaca la Educación Inclusiva contemplada en el Régimen Legal de la Educación Inclusiva, la cual establece los principios y normas que garantizan la inclusión, como un proceso que pretende dar respuesta a la diversidad de necesidades y potencialidades de todos y de cada uno de los alumnos, a través del incremento de la participación en los procesos de aprendizaje y la vida comunitaria educativo.

### Los principales problemas y soluciones: un diagnóstico de fortalezas y debilidades

En el año 2009, basados en sus propios mecanismos de seguimiento y autoevaluación, se consiguieron las limitaciones, así como sus oportunidades de desarrollo. El punto de partida para el progreso del trabajo sostenible fueron las áreas de desempeño consolidado y reconocido por la comunidad, a saber, figura 12.

Figura 12 - Los principales problemas

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La implementación del Proyecto Piloto de Innovación Pedagógica, consolidado en la innovación, que se ha traducido en el desarrollo de prácticas pedagógicas diferenciado;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar e implementar la innovación y el cambio a través de proyectos y enfoques estructurar actividades pedagógicas, dirigidas a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La operacionalización de la articulación curricular a través de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, originando la diferenciación e inclusión curricular;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar las dimensiones experimental, artística y tecnológica del aprendizaje;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La promoción de la formación en valores personales y sociales, así como para la ciudadanía y participación democrática;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La creación e implementación de medidas sistemáticas de apoyo y orientación para estudiantes y familias, promoviendo una cultura de inclusión, como, por ejemplo, la implementación de Planes Curriculares Individualizados (PCI), del <i>Behavioral Intervention Center</i> (NIC) y los tutoriales;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo, a través de la BE/CRE, de dinámicas curriculares y de apoyo al trabajo de los estudiantes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgación de planes de trabajo y criterios de evaluación a padres y estudiantes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La presentación de una mejora sostenida en los resultados escolares;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los procesos de adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes que van más allá de la búsqueda de mejores resultados estadísticos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la proyección del grupo en la comunidad a través de protocolos y alianzas con el municipio, instituciones de educación superior, empresas y otros organismos locales, cosechar beneficios para la comunidad escolar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el liderazgo compartido, con ventajas en la asunción amplia de responsabilidad y compromisos y las consiguientes implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de un sistema de autoevaluación participativa para la obtención de datos confiables sobre el desempeño del clúster, lo que resulta en aprendizaje profesional y organizativo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de la capacidad de autorregulación y la búsqueda de la mejora.</li> </ul>

Fuente: Agrupamiento de Escolas da Boa Água ([2020], p. 10).

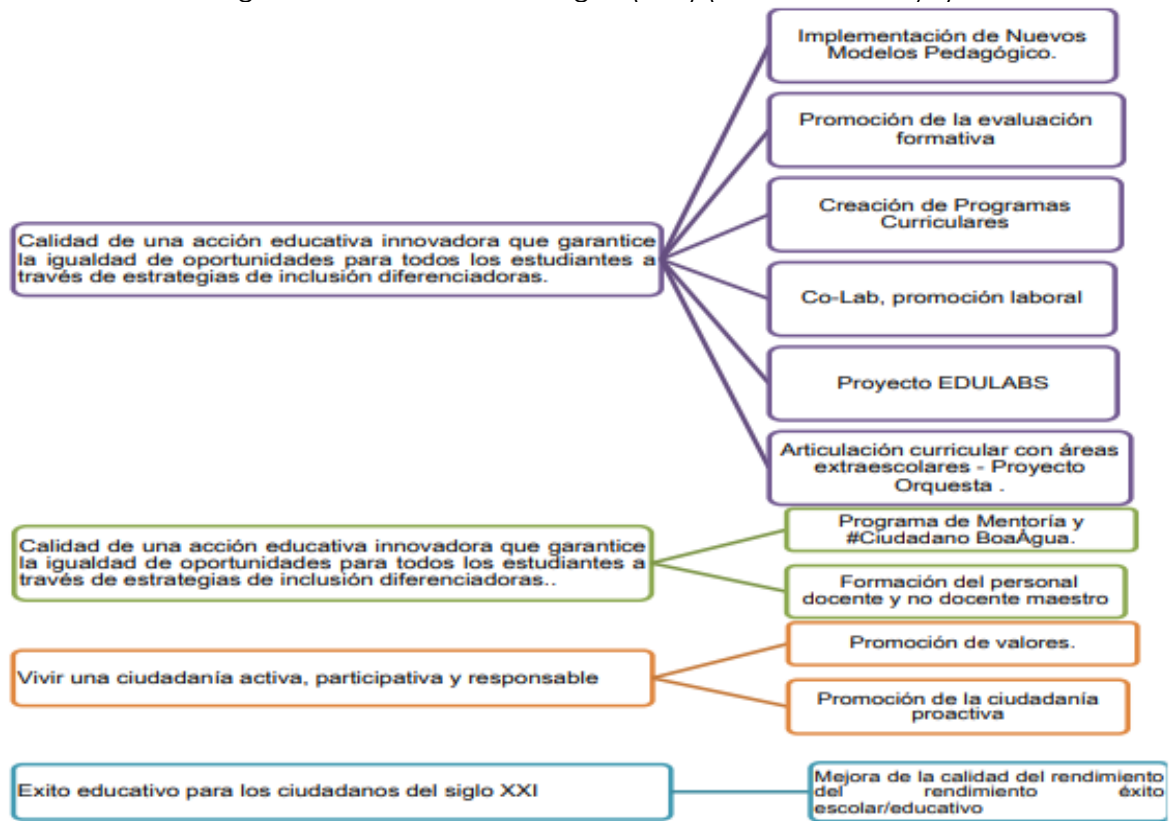
Como resultado del diagnóstico realizado, las áreas que necesitan una intervención estratégica son las siguientes:

Mejora del rendimiento de los alumnos, que sigue condicionado por los siguientes factores:

- La oferta curricular tradicional provoca la alienación de algunos estudiantes en relación con lo que están aprendiendo;
- Existen dificultades en el manejo de las limitaciones del currículo nacional, poco adaptado al contexto escolar, por parte de los alumnos y consejos de clase.
- Las trayectorias curriculares estáticas generan dificultades en el seguimiento por parte de algunos estudiantes y problemas recurrentes de reprobación;
- Enfoques pedagógicos “tradicionales” obsoletos a las demandas de sociedad actual y poco atractivo para los estudiantes.
- Mejora y generalización del trabajo colaborativo entre docentes, con el fin de proporcionar

A continuación, se presentan las soluciones a los problemas detectados figura 13:

Figura 13 - Síntesis del PEI según (PEA) (2023, 19 de mayo)



Fuente: Agrupamiento de Escolas da Boa Água ([2020], p. 12).

### Análisis de la entrevista: el Director

En este caso de estudio nos enfocamos en resumir la entrevista del director, se evidenció un sólido crecimiento académico en materia de gestión escolar, sumado a una consistente formación profesional, el director destaca que, figura 14:

Mi formación básica es en Ingeniería Química. Primero hice la Licenciatura en Ingeniería Química en el Instituto Superior Técnico. El Instituto Superior Técnico es la escuela de Ingeniería Química más conocida de Lisboa.

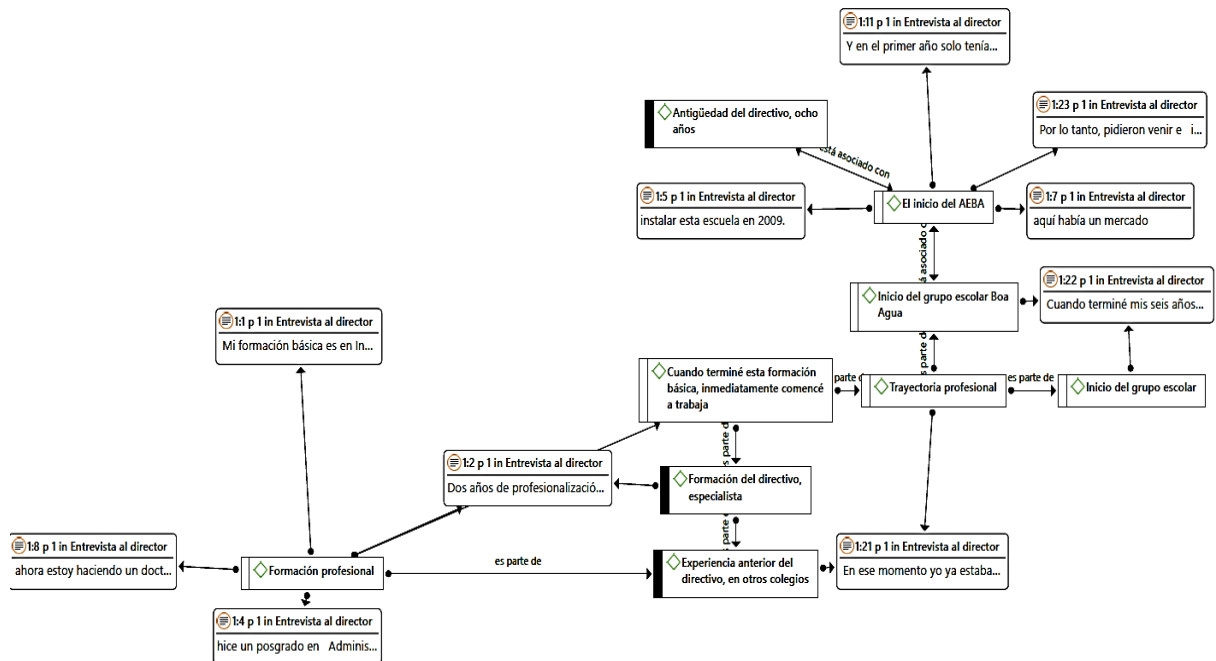
A lo que agrega que también con relación a su rápido crecimiento académico:

La formación que se llama profesionalización y servicio donde realicé las áreas pedagógicas y me profesionalicé. Tomó dos años más. Dos años de profesionalización, me convertí en un maestro profesionalizado. Y luego hice un posgrado en Administración Escolar. A lo que aclara que no fue un Máster un postgrado con una duración de 1 año.

Termina aportando más información sobre su larga carrera diciendo:

Ahora estoy haciendo un doctorado en Educación en la Universidad Lusófona de Lisboa, cambiando de escuela, porque dentro del alcance de esos proyectos, ya hemos participado en el proyecto de innovación pedagógica, quiero saber si los cambios que introdujimos durante este período, cuáles fueron los más efectivos, ¿cuáles aún perduran y cuáles son los que no perduraron y por qué?

Figura 14 - Red de Atlas.ti representativa del curriculum del Director



Fuente: Las autoras (2023).

El Director percibe el desarrollo y formación profesional del AEBA:

Entonces, desarrollo profesional, formación de docentes, trabajamos en varios aspectos. Muchas de las cosas que hacemos no son sencillas. Es decir que no hay formación disponible, mucha formación disponible, en los centros de formación, porque en Portugal gran parte de la formación continua en cuanto a formación la dan los centros de formación de profesores. Pero puede que no exista.

Continúa diciendo que la importancia de la formación interna del AEBA y la deficiencia del sistema educativo portugués, se trabaja:

Trabajamos así con mucha de nuestra formación, tenemos mucha formación interna, hecha por los profesores y los equipos de la propia escuela en la difusión de metodologías y nuestras prácticas y lo que hacemos, incluso porque, en las escuelas portuguesas, la rotación de profesores es alta. Los maestros eligen la escuela, la escuela no elige a los maestros, entonces nunca sabemos qué maestros vienen aquí en un año determinado. Por lo tanto, tenemos que preparar las cosas para entrenarlos.

Explica el tipo de material o guiones que disponen y la continuidad de dicho material, y la forma como se capacitan: Luego también tenemos guiones escritos sobre cómo trabajamos. ¿OK? En las primeras lecciones, le damos un guion al profesor, aunque no sepa nada de nosotros, puede seguir ese guion y entender cómo funcionan las cosas en el aula.

### **Mejora Escolar evidenciada en el AEBA**

Se debe aportar que en la revisión documental se encontró lo siguiente:

La Escuela Básica Integrada de Boa Água, en Quinta do Conde, fue uno de los seis establecimientos del país elegidos por el Ministerio de Educación para recibir el Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP). Este proyecto tiene como objetivo reforzar la autonomía de las escuelas para prevenir el abandono escolar y promover el éxito educativo de todos los niños y jóvenes. El nuevo modelo abarca el 2º curso del 1º ciclo y el 5º y 7º curso, y ya se viene desarrollando desde el inicio del curso escolar.

Con relación a las tutorías implementadas, expuso que las tutorías:

...han sabido dar una buena respuesta en la recuperación de alumnos con bajo perfil de autonomía y dificultades para integrarse en el modelo escolar tradicional. Con respecto a Edulabs, implementado en los últimos dos años escolares en una clase de 7º y 3º grado, ha tenido un impacto muy positivo en los resultados de los estudiantes. En un primer momento el proyecto se consideraba clases medias: ...ahora los resultados han mejorado en un 40 por ciento, lo que nos llevó a plantear la extensión de esta metodología a otras clases

El director destaca la Edulabs,

...ya que fomentan el trabajo colaborativo y las metodologías interactivas en el aula, y los Proyectos Curriculares Individuales, dirigidos a alumnos que, al no adaptarse al currículo clásico, ven ahora respuestas curriculares construidas "a su medida", y que crean condiciones que completen la escolaridad obligatoria en un momento en que para algunos esto ya parecía una meta muy difícil de alcanzar

Continúa diciendo que la importancia de la formación interna del AEBA y la deficiencia del sistema educativo portugués, se trabaja:

Trabajamos así con mucha de nuestra formación, tenemos mucha formación interna, hecha por los profesores y los equipos de la propia escuela en la difusión de metodologías y nuestras prácticas y lo que hacemos, incluso porque, en las escuelas portuguesas, la rotación de profesores es alta. Los maestros eligen la escuela, la escuela no elige a los maestros, entonces nunca sabemos qué maestros vienen aquí en un año determinado. Por lo tanto, tenemos que preparar las cosas para entrenarlos

La forma como se capacitan como es el caso del personal universitario:

Otro aspecto, por ejemplo, es trabajar con especialistas en universidades. Aunque sean en áreas que aún no están muy desarrolladas en la escuela, por ejemplo, un ejemplo es la logopedia, por ejemplo, pero necesitamos capacitarnos sobre cómo desarrollamos la alfabetización lingüística en el nivel más básico, desde preescolar y desde el primer ciclo. , entonces invitamos y trabajamos con una escuela superior, por ejemplo, en esta área, y, aunque todavía no hay un programa específico para la educación, tratamos de que la teoría nos ayude, vamos, a construir instrumentos y herramientas para trabajar. estudiantes en estas áreas.

Se debe aportar que en la revisión documental se encontró lo siguiente: La Escuela Básica Integrada de Boa Água, en Quinta do Conde, fue uno de **los seis establecimientos** del país elegidos por el Ministerio de Educación para recibir el Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP). Este proyecto tiene como objetivo reforzar la autonomía de las escuelas para prevenir el abandono escolar y promover el éxito educativo de todos los niños y jóvenes. El nuevo modelo abarca el 2º curso del 1º ciclo y el 5º y 7º curso, y ya se viene desarrollando desde el inicio del curso escolar. En relación a las tutorías y los Edulabs mostró:

...han sabido dar una buena respuesta en la recuperación de alumnos con bajo perfil de autonomía y dificultades para integrarse en el modelo escolar tradicional. Con respecto a Edulabs, implementado en los últimos dos años escolares en una clase de 7º y 3º grado, ha tenido un impacto muy positivo en los resultados de los estudiantes.

En un primer momento el proyecto se consideraba clases medias:

...ahora los resultados han mejorado en un 40 por ciento, lo que nos llevó a plantear la extensión de esta metodología a otras clases

El director destaca la Edulabs,

...ya que fomentan el trabajo colaborativo y las metodologías interactivas en el aula, y los Proyectos Curriculares Individuales, dirigidos a alumnos que, al no adaptarse al currículo clásico, ven ahora respuestas curriculares construidas "a su medida", y que crean condiciones que completen la escolaridad obligatoria en un momento en que para algunos esto ya parecía una meta muy difícil de alcanzar

En relación con el proceso de innovación pedagógica de AEBA – formación de profesores la formación internacional se evidenció que en; la ciudad de Helsinki se realizó una formación integrada en el Programa Erasmus+ los docentes asistieron

al curso "Aprendizaje centrado en el alumno y competencias del siglo XXI", que combina la adquisición de aprendizajes y competencias profesionales con el conocimiento de la cultura del país de acogida. Posteriormente, los elementos de cada país presentes efectuaron una *EduFair*, con el objetivo de mostrar un poco de su país, su municipio y su escuela.

Otro aspecto relevante fue El Grupo de Escuelas de Boa Água, en Quinta do Conde, fue distinguido con el Sello Escolar MILAGE APRENDER+, otorgado por la Universidad del Algarve, entregado el 13 de enero de 2023. El proyecto MILAGE APRENDER+ distingue a nivel nacional a las Agrupaciones Escolares que han demostrado un fuerte compromiso con la promoción de entornos de aprendizaje innovadores utilizando la App MILAGE APRENDER+, que cuenta con una patente registrada en EE.UU. El proyecto pretende ayudar a todos los alumnos a aprender, aprovechando el potencial de los *smartphones*, *tablets* y ordenadores, combinándolos con un modelo pedagógico desarrollado para motivar a los alumnos y promover un aprendizaje activo, centrado en el alumno, más autónomo y adecuado a los diferentes estilos de aprendizaje; aprendizaje, en un entorno gamificado y con videos educativos.

## Conclusiones

Se puede observar a través de las estrategias de evaluación los notables resultados escolares. Desde su inauguración en el año 2009 hasta ahora el rendimiento ha ido en ascenso. Los problemas plantados en el Proyecto Educativo se han trabajado año tras año. ¿Pero quienes están al frente de estos logros? Profesionales comprometidos con la calidad y que creen firmemente en la innovación.

En líneas generales el AEBA se puede considerar una organización abierta y transparente a la comunidad, características que sido muy positivas para un nuevo y emergente ejercicio de LD en el sector educativo. Sin duda alguna y a través de las entrevistas y análisis de discurso, el director concordó en el discurso y acción, tal y como se pudo constatar en la visita, comprometido en lo social, lo ético y lo pedagógico con la educación pública, a la que se consideró valiosa, por su función transformadora.

Aun cuando no lo mencionan expresamente, sus actuaciones nos indican que el director cree en la educación pública como niveladora de las desigualdades

sociales, se pudo contrastar con el imperativo o propósito moral. Esta definición se refiere a los reportes de la mejora de las escuelas donde se considera que los líderes educativos y distribuidos, deben ser capaces de actuar en una cultura en transformación e innovación, lo que supone hacer frente a circunstancias complejas e inciertas con herramientas cognitivas y afectivas para entender el proceso educativo como un proceso eminentemente relacional. Sin estas creencias de innovación, el AEBA no hubiese podido ser hoy 2023, una escuela modelo de innovación y calidad, los reconocimientos sociales así lo demuestran.

Los problemas expuestos, presentados en el Plan (PDI) relacionados con: Metodologías interactivas parcialmente aplicadas en los ciclos 1º/2º/3º se solventaron como se pudo evidenciar con trabajo colaborativo en equipo, se presentaron estrategias que se resolvieron como se pudo evidenciar con trabajo colaborativo en equipo se ajustar el currículo a las necesidades de los grupos de estudiantes y a las necesidades individuales de cada uno. Todas estas estrategias implicaron una mejora significativa en el rendimiento anual según cifras del Ministerio de Educación.

## Referencias

AFONSO, N. A. A direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares. In: BARZANÒ, G. (org.). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. p. 15-24.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BOA ÁGUA. *Projeto educativo: anos letivos 2020/2024*. Quinta do Conde: AEBA, [2020]. Disponible en: [https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/11/AEBA\\_PE\\_2020.pdf](https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/11/AEBA_PE_2020.pdf). Acceso en: 12 jun. 2023.

ALMEIDA, A. J. Autonomia e gestão das escolas públicas: o decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de abril. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 55, n. 3, p. 1-9, 2011. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5531594>. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1594>. Acceso en: 15 mayo 2023.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *Apa.org*, [S. l.], 2017. Disponible en: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>. Acceso en: 15 mayo 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2015.

BARROSO, J. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, J. *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. M. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO, 2002.

BOLDEN, R. Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 251-269, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>. Acceso en: 12 jun. 2023.

CARREÑO, I.; VALLE, I. La escuela pública madrileña desde la visión del liderazgo distribuido: un estudio descriptivo. *International Journal of New Education*, Málaga, n. 10, p. 39-65, 2022.

CHANG, I. A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, Oxfordshire, v. 31, n. 5, p. 491-515, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2011.614945>. Acceso en: 20 oct. 2023.

COSME, A.; TRINDADE, R. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de estudos curriculares*, Braga, v. 10, n. 2, p. 22-38, 2019.

COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S.; CASTANHEIRA, P. Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Palma de Cima, n. 13, p. 83-105, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3390>. Acesso em: 12 mayo 2023.

DAY, C. Principals who sustain success: making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 273-290, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120500330485>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603120500330485>. Acesso em: 15 ene. 2023.

DIOGO, F. O currículo escolar face à diversidade. In: Paraskeva, J. M. (org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006. p. 205-213.

ELMORE, R. F. *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute, 2000.

ESTRELA, E.; RICARDO, M. M. C. Inovação e mudança na formação de professores: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular em duas escolas da região de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 50, n. 50, p. 143-160, 2020.

FERNANDES, A. S. Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In: FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; MACHADO, J.; FERREIRA, F. I. *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 2005. p. 53-89.

FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; MACHADO, J.; FERREIRA, F. I. *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 2005.

GARCÍA CARREÑO, I. V. *El liderazgo distribuido del Agrupamiento de Escuelas de Boa Água, Lisboa, Portugal: un caso de estudio*. 2023. 126 p. Trabajo Final (Posdoctorado en Ciencias Sociales) - Universidad Lusófona, Lisboa, 2023.

GARCÍA CARREÑO, I. V. *El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas*. 2019. 890 p. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2019.

GARCÍA CARREÑO, I. V. Liderança distribuída em organizações educacionais de Madrid: estudo de caso. *Revista Iberoamericana*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 189-209, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riade.v16i1.13423>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13423>. Acesso em: 10 feb. 2023.

GIBBS, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.

GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, [S. l.], v. 13, n. 4, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0). Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984302001200?via%3Di> hub. Acceso en: 10 ene. 2023.

GUBER, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2019.

HALLINGER, P.; HECK, R. Distributed leadership in schools: does system policy make a difference? In: HARIS, A. (ed.). *Distributed leadership: studies in educational leadership*. v. 7. Dordrecht: Springer, 2009. p. 101-117.

HARRIS, A. Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, Brisbane, v. 46, n. 2, p. 172-188, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>. Disponible en: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230810863253/full/html>. Acceso en: 14 feb. 2023.

HUGHES, W.; PICKERAL, T. School climate and shared leadership. In: DARRY, T.; PICKERAL, T. *School climate practices for implementation and sustainability*. Nova York: National School Climate Center, 2013. p. 26-29.

HURTADO DE BARRERA, J. *El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Ediciones Quirón, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Estatísticas demográficas 2012*. Lisboa: INE, 2013. Disponible en: <https://www.ine.pt/xurl/pub/151772777>. Acceso en: 15 feb. 2023.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. (Research Report RR800). London: Department for Education and Skills, 2006.

LUMBY, J. Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, Londres, v. 47, n. 1, p. 5-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/home/EMA>. Acceso en: 15 feb. 2023.

MACBETH, J. Leadership for learning: concepts, principles and practice. In: *LEADERSHIP for learning*. Cambridge: University of Cambridge, 2012.

MAPA Michelin Quinta do Conde. *Via Michelin*, [2023]. Disponible en: [https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa\\_planta-Quinta\\_do\\_Conde\\_-\\_Setubal-Portuga](https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Quinta_do_Conde_-_Setubal-Portuga). Acceso en: 12 jun. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*. v. 1 Paris: OECD, 2007.

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017): ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (org.). *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, 2018. p. 129-175.

PENALVA-VERDÚ, C.; ALAMINOS, A.; FRANCÉS, F.; SANTACREU, O. *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Cuenca, Ecuador: Pydlos ediciones, 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho de 2012. Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação. *Diário da República*: nº 126, Série I, p. 3340-3364, Lisboa, 02 jul. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei 769-A/76, de 23 de outubro de 1976. Estabelece a regulamentação da gestão das escolas. *Diário da República*: n.º 249, 1º Suplemento, Série I. Lisboa, 23 out. 1976.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, de 1991. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar. *Diário da República*: Série I-A, Lisboa, 10 maio 1991.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989. Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*: Série I, Lisboa, 29 ago. 1989.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*: Série I, Lisboa, 22 abr. 2008.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da Avaliação das aprendizagens. *Diário da República*: Série I, Lisboa, 6 jul. 2018.

ROBINSON, V. *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

RODRÍGUEZ MIRANDA, F.; POZUELOS ESTRADA, F.; GARCÍA PRIETO, F. La autonomía de las escuelas en Portugal: el caso del agrupamiento de escuelas de Algoz-Silves. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 21, n. 63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n63.2013>. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1296>. Acceso en: 25 abr. 2023.

ROLDÃO, M. C. Currículo e debate curricular atual: eixos e contributos para uma análise incompleta. In: FLORES, M. A. (org.). *Práticas e discursos sobre o currículo e a avaliação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017. p. 23-54.

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

SAMMONS, P.; GU, Q.; DAY, C.; KO, J. Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International journal of educational management*, Bradford, v. 25, n. 1, p. 83-101, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513541111100134>. Disponible en: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541111100134/full/html>. Acceso en: 22 feb. 2023.

SANCHES, M. F. C. Natureza das motivações para governar a escola: comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, Porto Alegre, n. 11, p. 19-28, 1990.

SILVA, G. R.; SÁ, V. I. O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 62-81, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33555>. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33555>. Acceso en: 15 feb. 2023.

SPILLANE, J. P. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

SPILLANE, J. P.; DIAMOND, J. B. (ed.). *Distributed leadership in practice*. Nova York: Teachers College Press, 2007.

STAKE, R. E. *Multiple case study analysis*. Londres: Guilford Press, 2006.

STOREY, J. (ed.). *Leadership in organizations: current issues and key trends*. [S. l.]: Psychology Press, 2004.

TEODORO, A.; ESTRELA, E. Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 42, n. 5, p. 621-647, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220271003735728>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220271003735728>. Acceso en: 10 ene. 2023.

TIMPERLEY, H. S. Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 37, n. 4, p. 395-420, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500038545>. Acceso en: 20 abr. 2023.

VIÑAO, A. La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 367-415, 2004.

WOODS, P. A.; BENNETT, N.; HARVEY, J. A.; WISE, C. Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, Londres, v. 32, n. 4, p. 439-457, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143204046497>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143204046497>. Acceso en: 17 abr. 2023.