

Rasplica, W. L., McGuire, M. V., Ruby, S. F., King, S., & Bellamy, G. T. From the middle out: Building MTSS Leadership capability through job-embedded administrator development. *Journal of Multitiered System of Supports*, 1(1), 49-64.

ARTÍCULO DE PRÁCTICA

## Journal of Multitiered System of Supports

# Desde el nivel intermedio hacia el conjunto del sistema: desarrollar la capacidad de liderazgo en MTSS mediante la formación de directivos integrada en el trabajo

William L. Rasplica\*, Goodlad Institute for Educational Renewal, Universidad de Washington en Bothell

Mary V. McGuire, Escuela de Artes y Ciencias Interdisciplinarias, Universidad de Washington en Bothell

Susan F. Ruby, Universidad Eastern Washington

Stephanie King, Distrito Escolar de Issaquah

G. Thomas Bellamy, Universidad de Washington en Bothell

Correspondencia: William L. Rasplica, 18115 Campus Way NE, Bothell, WA 98011; raspplw@uw.edu.

### RESUMEN

Pese a la sólida evidencia que vincula el liderazgo administrativo local con el éxito de las iniciativas de mejora escolar, los programas formativos rara vez proporcionan a los directivos los conocimientos especializados necesarios para liderar eficazmente un sistema de apoyos multinivel (MTSS). Este artículo describe el diseño, el marco teórico y los resultados de cinco años del proyecto Administrators Improving Multitiered System of Supports (AIMS) de Washington. Financiado por el Gobierno federal y concebido para afrontar el reto de transformar las destrezas en capacidad de actuación, el programa atendió a directivos escolares acreditados de todo el estado entre 2021 y 2025 ( $n = 82$ ). Mediante un modelo de cohortes fundamentado en la ciencia de la implementación y la investigación sobre desarrollo del liderazgo, AIMS combinó seminarios mensuales organizados en nueve grupos de competencias en MTSS, proyectos anuales de desarrollo del liderazgo (DLP) y apoyo colegiado estructurado. Las autoevaluaciones previas y posteriores de las cinco cohortes mostraron aumentos relevantes y constantes de la confianza para liderar el MTSS en centros y distritos en las nueve áreas. Las respuestas cualitativas destacaron avances en conocimientos, redes entre distritos y preparación para dirigir cambios sistémicos. Los resultados respaldan la eficacia del aprendizaje profesional sostenido, integrado en el trabajo y basado en competencias para desarrollar la capacidad local de liderazgo en MTSS, con implicaciones para la formación inicial y permanente de directivos.

Palabras clave: sistema de apoyos multinivel (MTSS), liderazgo administrativo, desarrollo profesional, educación especial, práctica de la ciencia de la implementación, capacidad de liderazgo

Un cuarto de siglo de investigación ha establecido que los directivos de centros y distritos figuran entre los factores que más influyen en el éxito o fracaso de las iniciativas de mejora escolar (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2019; Marzano & Waters, 2009). Esta conclusión es especialmente pertinente para la educación especial y los servicios inclusivos: los responsables administrativos locales influyen de forma significativa en que las iniciativas estatales se traduzcan en cambios reales en el aula (Billingsley et al., 2017), en que estos logren los resultados previstos (Klute et al., 2016) y en que los avances se mantengan (McIntosh et al., 2016). Sin embargo, pese a esta importancia documentada, el ámbito educativo no ha logrado proporcionarles los conocimientos especializados necesarios (Bartholomew & De Jong, 2017; Billingsley et al., 2017; Casale et al., 2024; DeMatthews et al., 2020; Sailor et al., 2021). Las normas nacionales de acreditación de los programas de liderazgo educativo, reflejadas en las directrices del National Policy Board for Educational Administration (2018), apenas abordan explícitamente los sistemas organizativos y las competencias necesarios para liderar procesos complejos de mejora del MTSS. Esta carencia tiene consecuencias: sin líderes locales preparados, incluso las iniciativas estatales y federales mejor diseñadas se detienen a las puertas de los centros.

Un volumen creciente de investigación organizativa sitúa este reto en el nivel intermedio de la jerarquía del distrito, y no en su cúspide (Burch & Spillane, 2004). Ottino y Mau (2022) sostienen que los problemas se caracterizan por incertidumbre y complejidad, y requieren líderes capaces de resolverlos y construir sistemas entre distintos ámbitos. Sus «líderes de conexión», o nexus leaders, conciben la organización como un sistema adaptativo complejo cuyo personal se reconoce como parte integrante, y no como engranajes aislados. Crean equipos diversos que equilibran el pensamiento divergente, orientado a la creatividad, y el convergente, orientado a la implementación.

Spillane et al. (2002) mostraron que la interpretación de las políticas del distrito por parte de los líderes escolares se sitúa en su formación, trayectoria personal y papel de intermediarios entre la administración central y el profesorado. Lo que una reforma «llega a significar para los agentes encargados de implementarla depende, en gran medida, de su repertorio previo de conocimientos y experiencias» (p. 738). Por tanto, traducir políticas estatales a prácticas locales no es una transferencia mecánica de información, sino un proceso interpretativo condicionado por los conocimientos, valores y posición organizativa de quienes conectan la intención política con la realidad del aula. Honig (2006) profundizó en esta dinámica mediante el concepto de articulación entre fronteras organizativas: los responsables centrales capaces de actuar entre administración, centros y entidades comunitarias pueden ser potentes palancas de implementación cuando reciben apoyo y una posición adecuados. Por el contrario, Bjørk y Blase (2009), en un estudio de caso longitudinal de diez años, comprobaron que la aquiescencia o resistencia política de los mandos intermedios ante reformas distritales puede determinar el éxito de la agenda de cambio del superintendente, con independencia de cualquier mandato formal. La conclusión es ineludible: las reformas dependen en gran medida del nivel intermedio de gestión y conexión, y no solo de los consejos o las aulas.

En este nivel, el responsable de educación especial del distrito ocupa una posición de influencia singular en el MTSS, al situarse en la intersección de las obligaciones federales de cumplimiento, las responsabilidades de liderazgo pedagógico y las exigencias especialmente complejas de colaboración entre funciones. La literatura sobre directores y supervisores de educación especial, mayoritariamente cualitativa y de pequeña escala, identifica características que amplifican la dinámica general de los mandos intermedios.

## Acceso entre sistemas

Desde una perspectiva profesional, Sonenblum (2003) argumentó que los responsables de educación especial deben ser percibidos como directivos escolares que asumen su parte del funcionamiento de la organización, además de atender las necesidades específicas del alumnado, el personal y las familias. Su presencia en reuniones de gestión distrital «puede servir de recordatorio visible de que las implicaciones de cualquier actuación deben analizarse por su impacto en la educación de todo el alumnado, incluido aquel con discapacidad» (Sonenblum, 2003, p. 1). Esta doble legitimidad, como colaborador de la educación ordinaria y especialista en cumplimiento normativo, resulta poco habitual entre los directivos distritales.

## Catalizar el cambio distrital mediante el MTSS

Sonenblum (2003) describió al director de educación especial como un «catalizador de cambios productivos», encargado de modelar principios inclusivos entre sus colegas y reconocer los retos de los directores de centro y responsables curriculares. En el MTSS, suele poder mediar entre educación ordinaria y especial, cuya separación bloquea la implementación en muchos distritos. La evidencia cualitativa concuerda, con una salvedad. En grupos focales con 17 directores de educación especial de un estado del Medio Oeste, la mayoría concebía su papel en la respuesta a la intervención en secundaria como liderazgo y gestión del cambio, y demandaba mayor colaboración con otros directivos, especialmente los responsables curriculares (Sansosti et al., 2011). Sin embargo, sus preocupaciones por requisitos legales, orientaciones estatales y articulación de educación ordinaria y especial sugerían que podían considerar auxiliar su propio papel. Esta mediación es más poderosa cuando la experiencia del mando intermedio se moviliza colaborativamente, en lugar de reservarse para el cumplimiento normativo (Honig, 2006).

## Permanencia del profesorado como palanca sistémica

La influencia del responsable de educación especial en la permanencia de sus docentes repercute en la capacidad de implementación. La escasez crónica desestabiliza la infraestructura pedagógica de la que depende el MTSS en los Niveles 2 y 3. El director está especialmente situado para actuar sobre las condiciones laborales, cargas de atención y desarrollo profesional que influyen en la permanencia y, a su vez, en que los apoyos lleguen al alumnado. En un estudio cualitativo de un distrito inclusivo de alto rendimiento, los responsables locales describieron la creación de una comunidad distrital de docentes eficaces de educación especial como parte de su función (Bettini et al., 2017). La ciencia de la implementación confirma que el cambio sostenido requiere capacidad sostenida; una elevada rotación en la primera línea del MTSS reinicia el progreso (Fixsen et al., 2019).

## Ventaja de la base de conocimientos

En la toma de decisiones basada en datos, el seguimiento del progreso y la intervención intensiva individualizada, competencias técnicas centrales del MTSS, el responsable de educación especial suele disponer de la mayor reserva de conocimientos pertinentes del distrito (Frigmanski, 2014). A menudo es el único directivo central que ha aplicado personalmente seguimiento vinculado al programa educativo individualizado (IEP), dirigido equipos de resolución de problemas y abordado la relación entre datos de intervención de Nivel 3 y determinación de la elegibilidad para servicios. Esta experiencia lo sitúa como líder natural de los componentes técnicamente más exigentes, siempre que se reconozca y aproveche, en vez de quedar aislada en las funciones de cumplimiento.

Los responsables de educación especial no son, por tanto, periféricos al liderazgo distrital del MTSS: adecuadamente situados y apoyados, son arquitectos indispensables. El AIMS de Washington se diseñó teniendo explícitamente presente esta función, y reunió a responsables y supervisores de educación especial, directivos escolares y responsables de enseñanza y aprendizaje como coarquitectos de la capacidad distrital de MTSS y de las prácticas inclusivas en los tres niveles. Los centros no pueden sostener innovaciones sin apoyo directo de la administración del distrito.

Esta dificultad resulta especialmente acusada en Washington, donde era marcada la distancia entre las aspiraciones de la política estatal de MTSS y la capacidad local. Aunque la legislación permitía enfoques multinivel para identificar dificultades específicas de aprendizaje (SLD), solo uno de los 294 distritos había realizado la transición al iniciarse AIMS. Washington ocupaba el puesto 44 entre los estados por la proporción de estudiantes con discapacidad que pasaban al menos el 80 % de la jornada en entornos ordinarios (57,7 %). Las evaluaciones nacionales y estatales revelaban también diferencias persistentes de rendimiento para este alumnado (Washington Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2019). Estas diferencias reflejan una insuficiente capacidad local de liderazgo, más que un fallo de intención política: falta el puente esencial entre lo exigido por el estado y lo que sucede en centros y aulas.

Comprender esta carencia exige distinguir dos constructos relacionados pero distintos: destrezas y capacidades. En liderazgo educativo, las destrezas son actuaciones específicas que pueden aprenderse y entrenarse (Murphy et al., 2017): observar una clase de forma estructurada, facilitar una reunión de análisis de datos, interpretar un informe de evaluación de referencia u ofrecer retroalimentación correctiva a un docente. Los programas formativos las desarrollan con eficacia razonable (Crow & Whiteman, 2017). En cambio, las capacidades son la aptitud integrada y dependiente del contexto para movilizar esas destrezas en las condiciones reales de dirección, donde coinciden prioridades contrapuestas, presión política, resistencia del personal, limitaciones de recursos y exigencias de rendición de cuentas.

La investigación muestra que adquirir destrezas en formación no se transfiere automáticamente al ejercicio contextual del liderazgo (Dexter et al., 2020); las responsabilidades exigentes insertas en condiciones organizativas auténticas son el principal motor del desarrollo de capacidades (McCauley, 2008). Un director puede saber ofrecer retroalimentación en una simulación y no tener capacidad para hacerlo con un docente veterano en un entorno laboral conflictivo. La destreza existe; la capacidad aún no. Esta diferencia es especialmente relevante en educación, donde la distancia es amplia. Ejercer capacidad de liderazgo requiere competencia individual, confianza relacional, legitimidad organizativa e infraestructura sistémica, condiciones que ningún programa reproduce plenamente. Es fundamental reconocer que la capacidad de un líder es, en parte, una propiedad del sistema que dirige: lo que una reforma «llega a significar para los agentes encargados de implementarla depende, en gran medida, de su repertorio previo de conocimientos y experiencias» y de la posición desde la que actúan (Spillane et al., 2002, p. 738). Un mismo directivo puede actuar con capacidad en un distrito y verse limitado en otro, sin cambiar sus destrezas, por diferencias de infraestructura, cultura y recursos. La ciencia de la implementación confirma que el cambio sostenido requiere capacidad organizativa sostenida y que la rotación o inestabilidad en cualquier nivel reinicia el progreso (Fixsen et al., 2019). Desarrollar liderazgo local en MTSS exige, por tanto, más que enseñar destrezas: requiere estructuras sostenidas de aprendizaje integrado en el trabajo para dirigir cambios sistémicos complejos en contextos reales. Este es precisamente el reto que aborda AIMS.

## **MTSS y la brecha de liderazgo**

El MTSS es el principal marco con el que los distritos han intentado reducir estas diferencias. Organiza enseñanza e intervenciones basadas en evidencias en niveles de intensidad creciente, articula datos de cribado universal y seguimiento del progreso para orientar decisiones pedagógicas y exige colaboración coordinada entre educación ordinaria y especial. Su potencial está bien establecido (Choi et al., 2020; Fuchs et al., 2012; Horner et al., 2010). Sin embargo, su traducción a prácticas locales sostenibles sigue siendo desigual en Estados Unidos, y un volumen creciente de estudios identifica el liderazgo administrativo como variable mediadora crucial entre política y práctica del MTSS (Arden et al., 2017; Klute et al., 2016; McIntosh et al., 2016). Desarrollar la capacidad local para liderar su implementación, más allá de difundir información, es el desafío esencial y todavía ampliamente desatendido.

## Marco teórico

Utilizar el MTSS para abordar esta brecha se apoya en dos cuerpos de teoría e investigación que se entrecruzan: la literatura organizativa sobre desarrollo del liderazgo y la literatura educativa sobre aprendizaje profesional eficaz. Ambas son necesarias para liderar el MTSS eficazmente.

## Investigación sobre desarrollo del liderazgo

Las investigaciones de distintos sectores identifican sistemáticamente las responsabilidades profesionales exigentes, más que los cursos o la formación formal por sí solos, como el contexto más influyente en el crecimiento del liderazgo (Brauckmann et al., 2023; McCauley, 2008; Ohlott, 2004). Les siguen las relaciones de desarrollo y la reflexión estructurada sobre la práctica (Murphy et al., 2017). No obstante, la experiencia por sí sola es una maestra poco fiable: el conocimiento conceptual aporta el andamiaje esencial para comprender situaciones nuevas e interpretar las consecuencias de las decisiones (Taylor et al., 2009).

En educación, Desimone (2009) identificó cinco rasgos del desarrollo profesional asociados a resultados positivos: enfoque en el contenido, aprendizaje activo, coherencia, duración y participación colectiva. Temperley (2011) amplió este marco, destacando los ciclos de indagación integrados en la práctica cotidiana. En conjunto, estas perspectivas apuntan a un aprendizaje sostenido, anclado en retos auténticos, apoyado por retroalimentación estructurada y una comunidad colegiada, y alineado con una base coherente de conocimientos.

## Ciencia de la implementación

El MTSS está profundamente informado por la ciencia de la implementación, que ofrece orientación empírica sobre las condiciones de adopción, aplicación fiel y sostenimiento de prácticas basadas en evidencias (Fixsen et al., 2019). El cambio no es un acontecimiento aislado, sino un proceso por etapas, desde exploración e instalación hasta implementación inicial y plena, cada una de las cuales requiere apoyos distintos al liderazgo.

## Objetivo

AIMS se diseñó para afrontar directamente las brechas de liderazgo del MTSS. Financiado por el Gobierno federal y de duración anual, desarrolla a los directivos locales mediante un modelo sostenido, integrado en el trabajo y basado en competencias, en lugar de formatos tradicionales, y los sitúa como líderes activos del cambio en su propio contexto. Este artículo presenta los fundamentos del diseño y los resultados de cinco años de autoevaluación en cinco cohortes anuales (2021–2025). Examina detalladamente la evolución de la confianza autoevaluada para liderar nueve áreas y discute las implicaciones para la formación permanente y la preparación de directivos para el liderazgo en MTSS.

## Método

Se empleó un diseño descriptivo de medidas repetidas, con evaluaciones previas y posteriores, en cinco cohortes anuales consecutivas. Los datos procedían de cuestionarios de autorreflexión y evaluación administrados al finalizar cada programa; la línea de base se recogía mediante cuestionarios paralelos anteriores a la primera sesión de cada año.

## Participantes

Cada cohorte se dirigía a unos 15–22 directivos escolares acreditados con responsabilidades relacionadas con el MTSS. La selección enfatizaba su función actual y la preparación del distrito para apoyar el trabajo. Las cohortes combinaban deliberadamente niveles escolares y distritales: directores, subdirectores, responsables de educación especial, de enseñanza y aprendizaje y superintendentes adjuntos. Se pretendía establecer relaciones entre funciones y una comprensión compartida de la naturaleza sistémica del trabajo.

Participaron 82 directivos: Cohorte 1 (n = 12, 2021), Cohorte 2 (n = 21, 2022), Cohorte 3 (n = 20, 2023), Cohorte 4 (n = 14, 2024) y Cohorte 5 (n = 15, 2025). Representaban distintas funciones y tipos de distrito de Washington.

## Medidas

La evaluación utilizó cuestionarios de participantes y valoraciones de los proyectos de desarrollo del liderazgo (DLP) realizadas por el equipo docente, descritos a continuación.

### *Cuestionario de autorreflexión y evaluación*

La principal medida fue un cuestionario elaborado por los investigadores que solicitaba valorar (a) cuánto había ampliado AIMS la capacidad de liderar cada área y (b) la confianza en esa capacidad en el centro y el distrito. Se emplearon escalas tipo Likert de cinco puntos (1 = Nada/En absoluto; 5 = Muchísimo). Las mismas preguntas de confianza figuraban en los cuestionarios inicial y final, permitiendo comparaciones emparejadas. Una pregunta abierta recogió reflexiones cualitativas en las Cohortes 2–5.

### *Valoraciones docentes de las reflexiones de los DLP*

El equipo docente evaluaba en qué medida las reflexiones mensuales evidenciaban conocimientos y destrezas de los grupos de competencias. Estos datos se presentaban por separado para complementar los autoinformes.

Los participantes documentaban sus DLP mediante un plan de participación, reflexiones mensuales escritas que vinculaban las actividades a los grupos de competencias y un informe y presentación finales sobre objetivos, estrategias, resultados y aprendizajes futuros. El equipo docente ofrecía retroalimentación escrita y valoraba las evidencias de conocimiento. Al terminar los años segundo a quinto, utilizó una lista de comprobación de finalización revisada, creada y mantenida en una plataforma electrónica segura. Se puntuaba la «capacidad demostrada» en «Liderazgo en MTSS» y en cada uno de los otros ocho grupos con cuatro puntos: 4 = Excelente, 3 = Muy buena, 2 = Buena, 1 = Adecuada. En la Cohorte 5, la media de liderazgo en MTSS fue 3,0, y la media general entre participantes y en las ocho áreas también fue 3,0. Las medias respectivas fueron 3,1 y 2,8 en la Cohorte 4; 3,2 y 2,9 en la Cohorte 3; y 2,6 y 2,6 en la Cohorte 2.

Al terminar el primer año, se utilizó la versión original de la lista, también creada y mantenida en una plataforma segura. Su escala variaba de 4, «Muy buena», a 1, «Muy deficiente». La Cohorte 1 obtuvo una media de 3,2 en capacidad demostrada de liderazgo en MTSS, y una media general de 3,1 en capacidad para liderar eficazmente las ocho áreas en esa misma escala.

## Proyecto AIMS de Washington

Seis elementos centrales distinguen AIMS de los modelos convencionales de desarrollo profesional:

- Cohortes anuales de unos 15–22 directivos que aprenden juntos y construyen una red profesional compartida entre funciones escolares y distritales, incluidos directores, subdirectores y responsables de educación especial.
- Proyectos de desarrollo del liderazgo (DLP): responsabilidades anuales que cada participante asume en su contexto actual, avanzando el MTSS y sirviendo como vehículo principal del aprendizaje aplicado.

- Sesiones mensuales de una jornada completa que integran aprendizaje académico, presentaciones expertas y lecturas estructuradas por grupo de competencias con análisis colegiado del progreso de los DLP y de los retos del liderazgo.
- Recursos seleccionados y organizados por competencias, incluidos materiales de centros de asistencia técnica financiados por OSEP: National Center on Intensive Intervention, Center for Research in Technology and Innovation, IRIS Center y State Implementation and Scaling Up of Evidence-based Practices.
- Mentoría continua en línea y pequeños grupos de aprendizaje profesional facilitados por el equipo docente.
- Evaluación y retroalimentación sistemáticas mediante autoevaluaciones iniciales y finales, valoraciones de las reflexiones y comentarios escritos sobre cada producto de los DLP.

Este marco sitúa explícitamente a los participantes como profesionales activos del liderazgo cuyo trabajo genera el material de la indagación colaborativa, y no como receptores de información.

### **Grupos de competencias en MTSS**

El currículo organizaba el aprendizaje en nueve grupos, cada uno como foco de una sesión mensual. Fundamentados en la implementación eficaz del MTSS, abarcan:

1. Sistemas escolares de prevención académica y conductual multinivel
2. Desarrollo y sostenimiento de sistemas complejos
3. Desarrollo de equipos y herramientas escolares y distritales
4. Enseñanza básica de lectura y matemáticas fundamentada en la investigación
5. Cribado universal y seguimiento del progreso
6. Identificación e implementación de prácticas conductuales basadas en evidencias
7. Identificación e implementación de prácticas pedagógicas académicas basadas en evidencias
8. Toma de decisiones basada en datos
9. Destrezas de liderazgo en MTSS, integradas transversalmente

Cada grupo incluía objetivos específicos, recursos seleccionados de centros financiados por OSEP y un consultor experto invitado que combinaba experiencia investigadora y práctica.

### **Proyectos de desarrollo del liderazgo**

El DLP es el rasgo pedagógico distintivo de AIMS. Al comienzo de cada año, participantes y equipo docente definían conjuntamente una responsabilidad anual exigente y alineada con las necesidades reales de MTSS de su entorno. Este proceso garantizaba retos organizativos auténticos, en vez de tareas artificiales. La evaluación cumplía funciones formativas y de rendición de cuentas.

### **Análisis de datos**

Los análisis cuantitativos examinaron las medias de confianza antes y después por cohorte y área, los cambios individuales clasificados en aumento, estabilidad o descenso y el porcentaje que atribuía 4 o 5 a la ampliación de su capacidad de liderazgo. Las respuestas abiertas se revisaron temáticamente para identificar patrones destacados en las narraciones reflexivas.

## Resultados

En las cinco cohortes, los participantes valoraron de forma consistente que AIMS había ampliado sustancialmente su capacidad de liderar las nueve áreas. La Tabla 1 presenta las medias y los porcentajes de puntuaciones 4 o 5 por área y cohorte.

En todas las cohortes y áreas, la proporción que puntuó con 4 o 5 la ampliación de su capacidad osciló entre el 76 % y el 100 %. La Cohorte 5 concentró más valoraciones superiores: todos los participantes puntuaron ocho de las nueve áreas con 4 o 5. La enseñanza básica de lectura y matemáticas fundamentada en la investigación obtuvo sistemáticamente las medias más bajas, aunque se situaron entre 4,00 y 4,53, muy por encima del punto medio.

**Tabla 1***Valoraciones sobre cuánto amplió AIMS la capacidad de liderazgo, por área de competencia y cohorte*

| Área de competencia                                                           | Cohorte 1 |         | Cohorte 2 |         | Cohorte 3 |         | Cohorte 4 |         | Cohorte 5 |         |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
|                                                                               | Media     | % 4 o 5 | Media     | % 4 o 5 | Media     | % 4 o 5 | Media     | % 4 o 5 | Media     | % 4 o 5 |
| Sistemas escolares de prevención académica y conductual multinivel            | 4,92      | 100%    | 4,43      | 86%     | 4,55      | 90%     | 4,31      | 92%     | 4,73      | 100%    |
| Enseñanza básica de lectura y matemáticas fundamentada en la investigación    | 4,25      | 83%     | 4,00      | 76%     | 4,40      | 80%     | 4,36      | 100%    | 4,53      | 93%     |
| Identificación/implementación de prácticas conductuales basadas en evidencias | 4,83      | 100%    | 4,29      | 86%     | 4,25      | 80%     | 4,29      | 79%     | 4,73      | 100%    |
| Identificación/implementación de prácticas académicas basadas en evidencias   | —         | —       | 4,45      | 90%     | 4,50      | 90%     | 4,36      | 86%     | 4,67      | 100%    |
| Cribado universal y seguimiento del progreso                                  | 4,83      | 100%    | 4,29      | 95%     | 4,65      | 100%    | 4,36      | 86%     | 4,80      | 100%    |
| Toma de decisiones basada en datos                                            | 4,83      | 92%     | 4,38      | 86%     | 4,35      | 85%     | 4,64      | 100%    | 4,73      | 100%    |
| Desarrollo de equipos y herramientas distritales y escolares                  | 4,75      | 100%    | 4,43      | 86%     | 4,25      | 85%     | 4,64      | 93%     | 4,73      | 100%    |
| Desarrollo, sostenimiento e integración de sistemas complejos                 | 4,75      | 100%    | 4,00      | 81%     | 4,25      | 80%     | 4,50      | 100%    | 4,67      | 100%    |
| Destrezas de liderazgo en MTSS                                                | 4,91      | 100%    | 4,48      | 90%     | 4,35      | 80%     | 4,64      | 100%    | 4,73      | 100%    |

Nota. Las valoraciones reflejan respuestas en una escala de 5 puntos sobre cuánto amplió AIMS la capacidad de liderar cada área. Media = puntuación media. % 4 o 5 = porcentaje que otorgó 4 o 5 (Muchísimo) a cada ítem. Las rayas (—) indican ítems no administrados. La Cohorte 1 utilizó ítems separados para cribado universal y seguimiento del progreso, combinados en las siguientes. No incluyó un ítem independiente de prácticas académicas basadas en evidencias.

Cambios en la confianza para liderar: comparaciones antes-después

Un resultado central era determinar si aumentaba la confianza para liderar el MTSS en el centro y el distrito tras finalizar el programa. La Tabla 2 resume los rangos de las medias previas y posteriores por cohorte.

Todas las cohortes aumentaron sus medias en las nueve áreas, tanto en el liderazgo escolar como distrital. Se observaron tres patrones. Primero, los avances fueron notablemente constantes: ninguna cohorte ni área mostró descenso medio. Segundo, los mayores aumentos se dieron en áreas con menor confianza inicial, especialmente Desarrollo y Sostenimiento de Sistemas Complejos y Desarrollo de Equipos y Herramientas Escolares y Distritales. Tercero, áreas más vinculadas a responsabilidades tradicionales, como las decisiones basadas en datos, tendieron a aumentar menos, reflejando mayor confianza de partida.

Tabla 2

Rango de las medias de confianza antes y después de participar, por cohorte (escala de 5 puntos)

| Cohorte                  | Rango previo | Rango posterior | Rango de aumentos medios |
|--------------------------|--------------|-----------------|--------------------------|
| Cohorte 1 (2021, n = 12) | 3,17–3,92    | 3,67–4,73       | +0,50 – +1,09            |
| Cohorte 2 (2022, n = 21) | 2,86–3,86    | 3,86–4,48       | +0,48 – +1,14            |
| Cohorte 3 (2023, n = 20) | 2,68–3,74    | 3,70–4,45       | +0,51 – +1,22            |
| Cohorte 4 (2024, n = 14) | 2,71–3,93    | 4,07–4,57       | +0,28 – +1,58            |
| Cohorte 5 (2025, n = 15) | 2,60–3,67    | 3,73–4,40       | +0,47 – +1,60            |

Nota. Los rangos muestran las medias mínima y máxima de cada cohorte en las 18 medidas de confianza (9 áreas × centro y distrito), puntuadas en una escala de 5 puntos (1 = Nada/En absoluto; 5 = Muchísimo). Rango de aumentos medios = cambios medios mínimo y máximo entre ambas evaluaciones en las 18 medidas.

Cambios individuales en la confianza

El análisis de cambios individuales complementa las comparaciones de medias. La Tabla 3 muestra su dirección por cohorte.

**Tabla 3**

*Dirección del cambio individual de confianza por cohorte: mediana del porcentaje de participantes con aumento, estabilidad o descenso en las áreas de competencia*

| Cohorte                  | % Aumento | % Sin cambio | % Descenso |
|--------------------------|-----------|--------------|------------|
| Cohorte 1 (2021, n = 12) | 67%       | 29%          | 0%         |
| Cohorte 2 (2022, n = 21) | 60%       | 38%          | 5%         |
| Cohorte 3 (2023, n = 19) | 66%       | 32%          | 5%         |
| Cohorte 4 (2024, n = 13) | 62%       | 31%          | 8%         |
| Cohorte 5 (2025, n = 15) | 80%       | 20%          | 7%         |

Nota. Los valores representan medianas de porcentajes en las 18 medidas (9 áreas × confianza escolar y distrital) por cohorte. Los porcentajes de cada fila suman aproximadamente el 100 %. El n incluye solo a quienes aportaron ambas evaluaciones (19 de 20 en la Cohorte 3 y 13 de 14 en la Cohorte 4).

Los descensos fueron infrecuentes en todas las cohortes y áreas. Quienes no mejoraron solían mantener la valoración, lo que puede reflejar un efecto techo o una confianza previa auténtica en determinados ámbitos.

**Temas cualitativos**

Las respuestas abiertas de las Cohortes 2–5 revelaron temas destacados sobre la experiencia subjetiva del impacto del programa.

*Aumento del conocimiento sobre MTSS y preparación para liderar*

Los participantes describieron sistemáticamente una comprensión conceptual reforzada y mayor preparación práctica para liderar la implementación. Estas respuestas ilustran la profundidad del avance:

«AIMS proporcionó aprendizajes ricos y un contexto profundo para desarrollar un MTSS que funcione. ¡Muchísimas gracias! (Cohorte 5)»

«Un programa realmente excelente: ¡no estaba preparado para lo valioso que iba a ser el aprendizaje! (Cohorte 4)»

«Me siento preparado para abordar este trabajo en equipo con el conocimiento experto de mis colegas. Mi mayor avance fue en la enseñanza de Nivel 1 basada en evidencias en matemáticas y lectura. (Cohorte 5)»

*Valor de los expertos y los recursos fundamentados en la investigación*

Varias cohortes destacaron específicamente las aportaciones de consultores y materiales seleccionados:

«Valoro mucho aprender de expertos que presentaron las investigaciones más actuales y fueron sinceros sobre los retos de la implementación. (Cohorte 5)»

«Ya he recurrido muchas veces a lo aprendido y he vuelto a consultar recursos de las distintas sesiones. (Cohorte 3)»

*Redes entre distritos como elemento crucial*

La dimensión colegiada fue especialmente valorada en las distintas cohortes:

«Relacionarme con educadores de distintos distritos es también un elemento crucial de este proyecto que ha contribuido a que me sienta más seguro para liderar este trabajo. (Cohorte 5)»

### *Retos contextuales del liderazgo en MTSS*

Las Cohortes 2 y 3 describieron barreras que limitaban la aplicación práctica, siendo la COVID-19 el reto más destacado de la Cohorte 2:

La falta constante de personal fue lo que más afectó a la posibilidad de liderar el trabajo: si un día cualquiera el 50 % de los líderes está impartiendo clases, sustituyendo a directores o trabajando como auxiliares de apoyo individual, el trabajo sencillamente no avanza tan rápido como quisiéramos. (Cohorte 2)

La Cohorte 3 también señaló limitaciones sistémicas, incluidos entornos de negociación colectiva y la relativa escasez de recursos MTSS concebidos para secundaria y distritos.

### *Deseo de más práctica aplicada y específica para cada función*

Varios participantes propusieron mejoras, sobre todo prácticas de MTSS más aplicadas y adaptadas a su función:

Me habría gustado simular un equipo MTSS de Nivel 2. Una actividad en la que habría querido participar sería recibir conjuntos de datos, representar a un equipo que los revisa y después discutir posibles estrategias de intervención. (Cohorte 3)

## **Discusión**

Los resultados de cinco años de AIMS aportan evidencia sostenida de que un programa bien diseñado, teóricamente fundamentado e integrado en el trabajo puede aumentar de forma relevante la confianza de los directivos en ejercicio para liderar el MTSS en centros y distritos. La consistencia de los avances en cinco cohortes diversas, que atravesaron una pandemia mundial, distintos contextos y niveles de experiencia, refuerza la confianza en la teoría de diseño del programa y en su capacidad de generar resultados no específicos de una cohorte.

Estos hallazgos concuerdan con la literatura general sobre desarrollo profesional. AIMS incorpora los rasgos del aprendizaje eficaz identificados por Desimone (2009): duración sostenida durante un curso completo, aprendizaje activo mediante DLP, coherencia a través de los grupos de competencias y participación colectiva en cohortes. El DLP, como vehículo distintivo de aprendizaje aplicado, refleja la idea central de la investigación organizativa de que las responsabilidades exigentes impulsan el desarrollo del liderazgo más que la enseñanza expositiva por sí sola (McCauley, 2008; Murphy et al., 2017).

Desde la práctica de la ciencia de la implementación, AIMS preparó a los participantes para comprender y abordar las condiciones organizativas y de liderazgo que determinan el arraigo y sostenimiento de prácticas basadas en evidencias. Organizó deliberadamente el contenido en torno al MTSS como reto de cambio sistémico, y no como mera colección de prácticas pedagógicas. Desarrollo y Sostenimiento de Sistemas Complejos, con menor confianza inicial frecuente, produjo algunos de los mayores incrementos, sugiriendo aprendizajes genuinamente nuevos para la mayoría.

### **Implicaciones para la preparación y el desarrollo profesional de directivos**

Los resultados afectan a todo el continuo formativo. En la formación inicial, una confianza de partida moderada o alta en decisiones basadas en datos, junto con menor confianza en desarrollo de sistemas y enseñanza de lectoescritura fundamentada en la investigación, indica que incluso directivos experimentados pueden presentar lagunas conceptuales sobre MTSS no abordadas inicialmente. Los programas universitarios, especialmente los que acreditan responsables de educación especial, deberían examinar si ofrecen suficiente profundidad, especificidad y oportunidades de aplicación en liderazgo de MTSS.

Para la formación permanente, AIMS ofrece un marco de diseño replicable. Los elementos más valorados —consultoría experta basada en investigaciones actuales, redes colegiadas entre distritos, aplicación integrada en el trabajo y recursos accesibles de forma continuada— pueden adaptarse a distintos contextos geográficos y de recursos.

Los datos cualitativos subrayan además las condiciones estructurales que trascienden la formación. Varias cohortes señalaron escasez de personal, demandas administrativas concurrentes, convenios colectivos y falta de alineación distrital. Por bien diseñado que esté, el desarrollo profesional aislado no sustituye las condiciones políticas, organizativas y materiales que permiten una implementación sostenida del MTSS.

### **Limitaciones y futuras líneas**

Deben reconocerse varias limitaciones. Primera, la medida principal es el autoinforme, sujeto a deseabilidad social y que puede no reflejar cambios reales en conductas de liderazgo o resultados del alumnado. El equipo creó los cuestionarios sin examinar su fiabilidad. Futuras investigaciones deberían analizar la relación entre formación de directivos, indicadores de fidelidad del MTSS y resultados de rendimiento e identificación del alumnado.

Segunda, participaron líderes escolares y distritales de educación ordinaria y especial, sin desagregación de datos. La ausencia de un grupo de comparación limita también la inferencia causal. Los avances constantes son alentadores, pero sin comparación emparejada con quienes no participaron no pueden descartarse maduración, regresión a la media o efectos de selección. Podrían utilizarse diseños con control en lista de espera o comparación emparejada.

Tercera, la participación voluntaria probablemente seleccionó directivos con motivación e interés previo en MTSS superiores a la media, limitando la generalización. Cuarta, seguir longitudinalmente a los egresados, examinando la permanencia de los cambios en liderazgo y la durabilidad de las redes entre distritos, permitiría comprender mejor los efectos a largo plazo.

### **Conclusión**

El AIMS de Washington demuestra que un desarrollo profesional cuidadosamente diseñado, sostenido e integrado en el trabajo puede ampliar la confianza y capacidad de los directivos para liderar el MTSS en distintos centros y distritos. En cinco cohortes y 82 participantes, las autoevaluaciones previas y posteriores mostraron avances constantes en las nueve áreas y en ambos niveles de liderazgo. Los acompañaron evidencias cualitativas de aprendizaje sustantivo, redes interdistritales ampliadas y creciente preparación para el liderazgo sistémico.

Ante la brecha persistente entre la evidencia del MTSS y su implementación constante y con alta fidelidad en los centros, desarrollar la capacidad administrativa local para superarla no es una cuestión periférica, sino un reto central. Programas como AIMS ofrecen un enfoque teóricamente coherente, apoyado empíricamente y replicable en la práctica. Traducir políticas estatales a programas locales eficaces depende, en última instancia, de los conocimientos, destrezas y esfuerzo sostenido de quienes dirigen diariamente los distritos. Apoyar su desarrollo debe ser prioritario para estados, universidades y organizaciones profesionales.

### **Nota de los autores**

Los autores no tienen conflictos de intereses que declarar.

Esta investigación recibió financiación del Office of Special Education Programs (OSEP), Departamento de Educación de Estados Unidos. Las opiniones expresadas pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente las posiciones o políticas de dicho Departamento.

## Referencias

- Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/0014402917693467>
- Björk, L. G., & Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9078-y>
- Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, 101(4), 261–277. <https://doi.org/10.1177/0192636517743788>
- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/0741932516664790>
- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Leadership for inclusion, multi-tiered support, and universal design. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 361–375). Routledge.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Burch, P. E., & Spillane, J. P. (2004). Leading from the middle: Mid-level district staff and instructional improvement. *Cross City Campaign for Urban School Reform*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Leading-from-the-Middle.pdf>
- Casale, E. G., Green, A. F., Goldman, S. E., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2024). Preparing special educators and school principals in special education law: An undervalued area of professional training? *Teacher Education and Special Education*, 47(3), 225–241. <https://doi.org/10.1177/08884064241234635>
- Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54(3), 157–168. <https://doi.org/10.1177/0022466919897408>
- Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148. <https://doi.org/10.1177/1942775116634694>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539–554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G. S. (2020). (Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173–191. <https://doi.org/10.1177/1942775120936299>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation practice and science*. Active Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-practice-and-science>

- Frigmanski, T. (2014). *Administrators as change agents in implementing MTSS: Beliefs, skills, and challenges*. ProQuest Dissertations & Theses, 2014.3584761.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6869>
- Honig, M. I. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357–383. <https://doi.org/10.3102/01623737028004357>
- Klute, M., Cherasaro, T., & Apthorp, H. (2016). *A review of the literature on principal professional development*. Regional Educational Laboratory Central. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.
- McCauley, C. D. (2008). *Leader development: A review of research*. Center for Creative Leadership White Paper. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/leaderDevelopmentReview.pdf>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/1098300715599737>
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/003172171772827>
- National Policy Board for Educational Administration. (2018). *Professional standards for educational leaders*. [https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf).
- Ohlott, P. J. (2004). Job assignments. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *Handbook of leadership development* (2nd ed., pp. 151–182). Jossey-Bass.
- Ottino, J.M., & Mau, B. (2022). *The Nexus: Augmented thinking for a complex world: The new convergence of art, technology, and science*. MIT Press.
- Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0888406420938035>
- Sansosti, F. J., Goss, S., & Noltemeyer, A. (2011). Perspectives of special education directors on response to intervention in secondary schools. *Contemporary School Psychology*, 15, 9–20. <https://doi.org/10.1007/BF03340959>

- Sonenblum, C. (2003). Decision-making in inclusive education: The role of special education directors. In V. Gaylord, T. Vandercook, & J. York-Barr (Eds.), *Impact: Feature issue on revisiting inclusive K–12 education*, 16(1). University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://ici.umn.edu/products/impact/161/over7.html>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Taylor, J. S., Cordeiro, P. A., & Chrispeels, J. H. (2009). Pedagogy matters: Designing field experiences that connect theory to practice. In C. A. Mullen (Ed.), *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp 333-384). Palgrave Macmillan.
- Temperley, H. (2011). *Linking professional learning with student outcomes*. University of Auckland. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/linking-professional-learning-with-student-outcomes>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2019). *Washington state report card*. <https://reportcard.ospi.k12.wa.us> (Retrieved March, 2026).