Transformaciones en la política de alfabetización inicial de la República Dominicana: la experiencia de CON BASE, 2017-2026

Mudanças na política de alfabetização inicial da República Dominicana: a experiência do CON BASE, 2017-2026

Transformations in Early Literacy Policy in the Dominican Republic: The CON BASE Experience, 2017–2026

María Sol Rodríguez Tablado [1] https://orcid.org/0009-0005-1056-4074
Natalia Osiadacz [1] https://orcid.org/0000-0002-5379-2588
[1] *UNICEF- Consultora Internacional.*

Resumen. Este artículo analiza el desarrollo y la ampliación del Programa Construyendo la Base de los Aprendizajes (CON BASE) en la República Dominicana entre 2017 y 2026, desde sus antecedentes y experiencia piloto hasta su implementación a escala nacional. Se centra en las decisiones pedagógicas e institucionales vinculadas con la alfabetización inicial en Lengua Española. Se presenta un estudio de caso cualitativo y retrospectivo, basado en documentos curriculares y normativos, materiales didácticos y formativos, informes institucionales y de evaluación y registros de implementación. El análisis se organiza mediante cinco preguntas correspondientes a los siguientes ejes: enfoque didáctico; articulación entre currículo, materiales y evaluación; formación y acompañamiento; capacidades técnicas y territoriales; y monitoreo y revisión. El recorrido documentado muestra que la ampliación del programa estuvo acompañada por la preparación de equipos, la distribución de responsabilidades y la revisión de recursos y estrategias. La discusión examina la relación entre coherencia pedagógica y apropiación profesional, escala y contextualización, capacidades institucionales y uso de información. El estudio aporta una mirada sobre las decisiones y los ajustes que acompañaron la expansión de CON BASE, sin estimar su impacto causal sobre los aprendizajes ni proponer su reproducción directa en otros contextos.
Palabras clave: alfabetización inicial; política educativa; formación docente; implementación de políticas .

Resumo. Este artigo analisa o desenvolvimento e a expansão do Programa «Construindo a Base da Aprendizagem» (CON BASE) na República Dominicana entre 2017 e 2026, desde os seus antecedentes e experiência-piloto até à sua implementação à escala nacional. Centra-se nas decisões pedagógicas e institucionais relacionadas com a alfabetização inicial na língua espanhola. Apresenta-se um estudo de caso qualitativo e retrospectivo, baseado em documentos curriculares e normativos, materiais didáticos e de formação, relatórios institucionais e de avaliação, bem como registos de implementação. A análise está organizada em torno de cinco questões correspondentes aos seguintes eixos: abordagem didática; articulação entre currículo, materiais e avaliação; formação e acompanhamento; capacidades técnicas e territoriais; e monitorização e revisão. O percurso documentado mostra que a expansão do programa foi acompanhada pela preparação de equipas, pela distribuição de responsabilidades e pela revisão de recursos e estratégias. A discussão examina a relação entre coerência pedagógica e apropriação profissional, escala e contextualização, capacidades institucionais e utilização da informação. O estudo oferece uma perspetiva sobre as decisões e os ajustes que acompanharam a expansão do CON BASE, sem estimar o seu impacto causal na aprendizagem nem propor a sua reprodução direta noutros contextos.
Palavras-chave: alfabetização inicial; política educativa; formação de professores; implementação de políticas.

Abstract. This article examines the development and expansion of the Building the Foundations for Learning Program (CON BASE) in the Dominican Republic between 2017 and 2026, from its origins and pilot phase to nationwide implementation. It focuses on pedagogical and institutional decisions concerning early literacy in Spanish. The study adopts a qualitative, retrospective case study approach, drawing on curriculum and policy documents, teaching and training materials, institutional and evaluation reports, and implementation records. Five questions guide the analysis across five areas: instructional approach; alignment of curriculum, materials, and assessment; professional development and instructional support; technical and local capacity; and monitoring and revision. The documented trajectory shows that program expansion involved preparing teams, distributing responsibilities, and revising resources and strategies. The discussion explores the relationships between pedagogical coherence and professional ownership, scale and contextual adaptation, institutional capacity, and the use of information. The study offers insights into the decisions and adjustments that accompanied CON BASE's expansion, without estimating its causal impact on student learning or proposing its direct replication in other contexts.
Keywords: early literacy; education policy; teacher professional development; policy implementation.

1. Introducción

La alfabetización inicial constituye una prioridad de los sistemas educativos iberoamericanos. Aprender a leer y escribir en los primeros años de escolaridad permite acceder a nuevos conocimientos y favorece la continuidad de las trayectorias educativas. También amplía las posibilidades de participación social. Sin embargo, garantizar estos aprendizajes sigue siendo un desafío en América Latina y el Caribe. Las interrupciones escolares durante la pandemia profundizaron dificultades que ya estaban presentes en la región (World Bank et al., 2022).

Para atender esta situación, los países han impulsado reformas curriculares, elaborado materiales y desarrollado programas de formación docente y evaluación. Llevar estas iniciativas a las escuelas requiere decisiones sobre los contenidos, las formas de enseñanza y los apoyos que recibirán quienes las implementan. También exige coordinar responsabilidades entre los distintos niveles del sistema educativo. La investigación sobre implementación de políticas destaca la importancia de la participación de los actores, las capacidades institucionales y la coherencia entre las acciones previstas (OCDE, 2020).

En el campo de la alfabetización, Kim y Snow (2021) plantean que el conocimiento sobre cómo se aprende a leer debe complementarse con investigación sobre cómo se enseña. Conocer las habilidades que intervienen en la lectura ofrece orientaciones importantes, pero no determina por sí solo cómo organizar las actividades, cuánto tiempo dedicarles o qué apoyos necesitan docentes y estudiantes. Las autoras señalan, además, que las prácticas que muestran buenos resultados en contextos controlados pueden encontrar dificultades al incorporarse a las aulas habituales o al ampliarse. Por eso proponen estudiar las prácticas de enseñanza, la formación docente y las condiciones que permiten sostener las propuestas en las escuelas.

En este sentido, es pertinente conocer el pasaje de una experiencia piloto a un programa de alcance nacional, lo cual plantea desafíos específicos. Uno de ellos es que al aumentar el número de escuelas, cambian las posibilidades de intervención directa de los equipos que elaboraron la propuesta. Se vuelve necesario formar a otros actores y establecer formas de acompañamiento y seguimiento. Piper et al. (2018) analizaron este proceso en Tusome, un programa nacional de alfabetización de Kenia. Su estudio examinó las capacidades del sistema para comunicar expectativas, monitorear la implementación y proporcionar recursos y apoyos. En América Latina, la nota técnica sobre el Programa *Todos a Aprender* describe la evolución del mismo en la articulación de materiales, formación situada, acompañamiento y gestión territorial (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Ambos trabajos establecen antecedentes y referencias para examinar las decisiones que acompañan la ampliación de una propuesta educativa.

En la República Dominicana, se produjo un proceso de escalamiento de un programa piloto a Programa Nacional. El mismo surgió como respuesta a los bajos rendimientos en las Evaluaciones Diagnósticas Nacionales en los aprendizajes de Lengua Española al finalizar el Primer Ciclo de la Educación Primaria (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2024). El Programa Construyendo

la Base de los Aprendizajes (CON BASE), impulsado por el MINERD con el apoyo técnico y financiero de UNICEF se orientó a fortalecer la enseñanza de Lengua Española y Matemática en los tres primeros grados.

Sus antecedentes se remontan a 2017, cuando comenzaron a elaborarse los fundamentos teóricos y las primeras secuencias didácticas. Entre 2018 y 2019 se desarrolló una experiencia piloto en un solo distrito. Durante la suspensión de la presencialidad, parte de esas propuestas se adaptó para sostener la enseñanza en los hogares. La expansión territorial comenzó en 2022 y, en 2023, la Ordenanza 01-2023 (MINERD, 2023b) estableció la Política Nacional de Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna. En los años siguientes continuaron las acciones de formación y acompañamiento, junto con la revisión y diversificación de los materiales.

En Lengua Española, este recorrido comprendió la elaboración de guías teóricas y didácticas, fascículos para estudiantes, materiales de formación e instrumentos de evaluación y seguimiento. También involucró a equipos nacionales, regionales, distritales y escolares. Su desarrollo permite examinar cómo se organizaron los recursos y las responsabilidades para llevar una propuesta de enseñanza a un número creciente de escuelas y territorios.

Un antecedente específico es el estudio de Reyes Saldívar (2026) sobre la implementación de CON BASE en el Distrito Educativo 16-02 de Fantino. A partir de documentos y consultas a actores de distintos niveles de gestión, la autora destaca la formación, el acompañamiento y la coordinación institucional, e identifica necesidades pendientes. Ese análisis local puede complementarse con una mirada sobre el recorrido más amplio del programa: las decisiones tomadas desde sus primeros desarrollos, los cambios introducidos durante su expansión y la relación entre sus componentes pedagógicos e institucionales.

El presente artículo aborda ese recorrido mediante un estudio de caso cualitativo, apoyado en documentos y registros del programa. Su objetivo es analizar el desarrollo y la ampliación de CON BASE en la República Dominicana entre 2017 y 2026, desde sus inicios y experiencia piloto hasta su implementación a escala nacional, con foco en las decisiones pedagógicas e institucionales vinculadas con la alfabetización inicial en Lengua Española. Se busca aportar conocimiento sobre este proceso, sus ajustes y sus desafíos. El estudio no estima el impacto causal del programa ni propone su reproducción directa en otros contextos.

2. Metodología y fuentes

El artículo adopta un enfoque descriptivo, cualitativo y se organiza como un estudio de caso retrospectivo centrado en la evolución del Programa CON BASE y en las transformaciones introducidas en la política de alfabetización inicial de la República Dominicana entre 2017 y 2026. La elección de este enfoque responde al interés por dar a conocer el proceso de construcción, ampliación y revisión de una política educativa nacional, atendiendo tanto a sus decisiones pedagógicas como a las condiciones institucionales que hicieron posible su implementación.

El análisis se basa principalmente en fuentes documentales producidas durante las distintas etapas del programa.

Tabla 1. *Fuentes documentales del estudio*

Documento o conjunto documental	Fecha	Fuente y acceso
Adecuación Curricular: Nivel Primario	2023	MINERD. Documento curricular oficial (2023a).
Ordenanza núm. 01-2023: Política Nacional para la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna	2023	MINERD. Marco normativo oficial (2023b).
Cuadernillos del Primer Ciclo y orientaciones para los centros educativos: Aprendemos en casa	2020–2021	MINERD–USAID–UNICEF. Cuadernillos y orientaciones de educación a distancia.
Guía teórica: Enseñanza de la Lengua Española en Primer Ciclo	2022	MINERD–UNICEF. Publicación oficial.
Guías didácticas de Lengua Española de 1.º a 3.º grado (1.ª ed.)	2022	MINERD–UNICEF. Edición inicial del Programa.
Fascículos de estudiantes de Lengua Española de 1.º a 3.º grado (1.ª ed.)	2022	MINERD–UNICEF. Edición inicial del Programa.
Guías didácticas de Lengua Española de 1.º a 3.º grado (2.ª ed., con evaluaciones y claves de corrección)	2025	MINERD–UNICEF. Publicaciones por grado; enlace a segundo.
Fascículos de estudiantes de Lengua Española de 1.º a 3.º grado (2.ª ed.)	2025	MINERD–UNICEF. Publicaciones por grado; enlace a segundo.
Guía didáctica para la enseñanza de la Lengua Española Multigrado	2025	MINERD–UNICEF. Publicación web.
Fascículos de estudiantes de Lengua Española Multigrado (1.º a 3.º grado)	2025	MINERD–UNICEF. Publicación web.
Programa CON BASE: Manual de organización y aplicación de la línea de base	2022	MINERD–UNICEF. Documento operativo e instrumentos de evaluación.
Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria, 2023: Informe nacional	2024	MINERD, Dirección de Evaluación de la Calidad. Evaluación de 2023; informe publicado en 2024.
Manual para el monitoreo en el centro educativo: aplicación de las secuencias didácticas de Lengua Española y Matemática	2022	MINERD–UNICEF. Documentación operativa del Programa.
Registros de consulta a docentes, coordinadores y técnicos para la revisión de guías y fascículos	2024	Documentación interna.
Agendas y presentaciones de formación de técnicos, coordinadores y docentes	2022–2026	Documentos internos de formación; acceso para participantes del Programa.

Documento o conjunto documental	Fecha	Fuente y acceso
Instrumento de acompañamiento de Lengua Española y registros de observación en centros educativos	2025–2026	Registros internos de acompañamiento.
Programa, módulos y agendas de formación de formadores de Instituciones de Educación Superior (IES)	2025–2026	Documentos internos de formación y planificación; acceso para participantes.
Innovaciones en la implementación del Programa CON BASE	2025	MINERD–UNICEF. Informe institucional no publicado (2025a).
Sistematización del componente de formación del Programa CON BASE	2025	MINERD–UNICEF. Informe institucional no publicado (2025b).

Nota: elaboración propia.

Las fuentes fueron seleccionadas por su relevancia para reconstruir la trayectoria de CON BASE y analizar sus principales transformaciones. Se incluyeron documentos correspondientes a diferentes momentos del proceso lo que permitió observar no solo las características del diseño inicial, sino también los ajustes introducidos a partir de la experiencia de implementación.

El análisis retrospectivo se organiza en cinco ejes, definidos a partir del objetivo del artículo. Los mismos permiten examinar las decisiones y cambios durante la ampliación. Cada uno responde a una pregunta:

- Enfoque didáctico: ¿Qué decisiones definieron la propuesta de Lengua Española y qué ajustes se introdujeron durante el desarrollo del Programa?
- Articulación: ¿Cómo se concretó la articulación entre currículo y didáctica en los materiales de enseñanza y los instrumentos de evaluación, y cómo se revisó esa articulación durante la implementación?
- Formación y acompañamiento: ¿Cómo se organizaron y modificaron la formación y el acompañamiento pedagógico a medida que el Programa se amplió?
- Capacidades técnicas y territoriales: ¿Cómo se distribuyeron las responsabilidades y qué acciones se desarrollaron para preparar a los equipos de los distintos niveles del sistema durante la expansión?
- Monitoreo y revisión: ¿Qué información se recogió sobre la implementación y los aprendizajes, y qué usos documentados tuvo para revisar las decisiones del Programa?

Una misma decisión o fuente puede aportar a más de una pregunta y estar relacionada. Su diferenciación permite examinar, respectivamente, los criterios de enseñanza, su expresión en los recursos, los procesos formativos, la organización institucional y el uso de la información.

El presente estudio no busca medir el impacto del Programa sobre los resultados de aprendizaje. Las conclusiones se concentran en el diseño, la implementación, los aprendizajes institucionales y las tensiones de la experiencia.

3. Trayectoria de la transformación de la alfabetización inicial en la República Dominicana, 2017-2026

Los antecedentes de CON BASE se remontan a 2017, cuando comenzaron a elaborarse sus fundamentos y primeras secuencias didácticas. En Lengua Española, la propuesta buscó traducir las prescripciones del currículo dominicano en recorridos concretos de enseñanza (Melgar y España, 2022). Entre 2018 y 2019 se desarrolló una experiencia piloto en el Distrito Educativo 10-01, que permitió poner a prueba los materiales y las estrategias de formación y acompañamiento.

Durante la suspensión de la presencialidad, parte de esos desarrollos se recuperó para elaborar los cuadernillos *Aprendemos en casa*. Las adaptaciones tuvieron en cuenta el menor andamiaje docente, la mayor participación de las familias y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos. Por eso, los materiales debieron incorporar consignas para ser administradas por las familias sin conocimientos de pedagogía ni didáctica. Las actividades debían ser comprensibles fuera del aula, sin trabajo colaborativo entre pares ni con docentes y con tareas que pudieran realizarse con recursos disponibles en los hogares.

En 2022 comenzó la expansión territorial del Programa, inicialmente orientada a 23 distritos educativos, con materiales para los tres primeros grados y acciones de formación dirigidas a los equipos responsables de su implementación. En noviembre de ese año se suscribió un nuevo acuerdo para extender progresivamente su cobertura a los 122 distritos y las 18 regionales educativas del país.

En 2023 se publicó, también, la Adecuación Curricular del Nivel Primario. El documento mantuvo los enfoques del currículo dominicano y priorizó la alfabetización en el Primer Ciclo (MINERD, 2023a). Esta actualización forma parte del contexto curricular en el que continuó desarrollándose CON BASE. Su relación con los materiales y las orientaciones de enseñanza se examina en el apartado siguiente.

El 12 de junio de 2023, la Ordenanza 01-2023 estableció la Política Nacional para la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna. Su propósito fue garantizar que todos los estudiantes completen la alfabetización inicial al finalizar el Primer Ciclo del Nivel Primario. La norma define líneas de acción sobre formación continua, acompañamiento, recursos, evaluación, apoyos a los aprendizajes, participación familiar, gestión y monitoreo. También asigna responsabilidades a las instancias nacionales, regionales, distritales y escolares (MINERD, 2023b, arts. 1–5 y 14). Este marco normativo acompañó la expansión de CON BASE, que alcanzó las 18 regionales y los 122 distritos educativos del país en 2023 (UNICEF República Dominicana, 2023).

Entre 2024 y 2026 continuaron la revisión y diversificación de la propuesta. Las consultas a docentes, coordinadores y equipos técnicos, junto con los registros de acompañamiento y evaluación, aportaron información para revisar las guías y los fascículos. Durante esta etapa se elaboró una segunda edición de los materiales, se avanzó en propuestas para aulas multigrado, se desarrollaron herramientas digitales de seguimiento y, desde 2025, se realizaron acciones de formación con equipos de las Instituciones de Educación Superior (IES) vinculadas a la formación docente.

La Tabla 2 sintetiza los principales hitos del recorrido. El apartado siguiente examina las decisiones pedagógicas e institucionales que acompañaron estas etapas mediante los cinco ejes de análisis.

Tabla 2. *Línea de tiempo del desarrollo y la ampliación de CON BASE, 2017-2026*

Período	Hito	Decisiones y cambios principales
2017	Primeros desarrollos pedagógicos	Elaboración de fundamentos y secuencias didácticas vinculados con el currículo dominicano.
2018–2019	Experiencia piloto en el Distrito Educativo 10-01	Puesta a prueba de materiales, formación y acompañamiento; identificación de ajustes para su implementación.
2020–2021	Adaptación durante la suspensión de la presencialidad	Recuperación de desarrollos previos para los cuadernillos Aprendemos en casa, con actividades y orientaciones para el trabajo en los hogares.
2022	Inicio de la expansión territorial	Implementación inicial en 23 distritos, con guías y fascículos para los tres primeros grados y formación de los equipos responsables.
2023	Publicación de la Adecuación Curricular del Nivel Primario	Actualización de las orientaciones curriculares ante las necesidades educativas posteriores a la pandemia, con prioridad en la alfabetización del Primer Ciclo y continuidad de los enfoques del currículo dominicano.
12 de junio de 2023	Establecimiento de la política nacional mediante la Ordenanza 01-2023	Definición de objetivos, líneas estratégicas y responsabilidades institucionales para la alfabetización inicial en la etapa oportuna.
2023	Alcance de las 18 regionales y los 122 distritos educativos	Ampliación de la organización territorial de la formación, el acompañamiento y el seguimiento del programa.
2024–2026	Revisión y diversificación de la propuesta	Consultas y análisis de registros para revisar los materiales; segunda edición de guías y fascículos; propuestas para multigrado y, desde 2025, acciones de formación con equipos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Nota: elaboración propia a partir de la documentación del programa, la Ordenanza 01-2023 y UNICEF República Dominicana (2023). Nota: los períodos agrupan procesos que pueden superponerse; no indican que todas las acciones comenzaran o concluyeran simultáneamente.

4. Cinco ejes centrales de la transformación

La evolución de CON BASE no supuso únicamente la ampliación de un programa hacia un mayor número de centros educativos. Implicó cambios en la manera de concebir la alfabetización inicial, organizar la enseñanza, formar a los actores responsables de implementarlo y gestionar una política de alcance nacional. Estas transformaciones se construyeron progresivamente a partir de los primeros desarrollos pedagógicos, la experiencia piloto, la adaptación durante la pandemia, la expansión territorial y la revisión de la propuesta a partir de la evidencia producida durante su implementación.

4.1 La construcción de un enfoque didáctico específico para la alfabetización inicial en Lengua Española

Una de las transformaciones centrales impulsadas por CON BASE fue la definición de una propuesta didáctica específica para la enseñanza de la Lengua Española durante el Primer Ciclo de la Educación Primaria. El Programa no se limitó a establecer la alfabetización como una prioridad, sino que avanzó en precisar qué conocimientos enseñar, cómo organizarlos progresivamente y qué intervenciones docentes podían acompañar a estudiantes con diferentes niveles de avance.

La propuesta se construyó en el marco del currículo nacional dominicano organizado a partir de tipos textuales sobre los cuales se abordan contenidos culturales y lingüísticos con una orientación comunicativa y funcional. Por lo tanto, las secuencias didácticas, por ser parte del desarrollo curricular, parten de textos con funciones reconocibles -como listas, mensajes, noticias, cuentos, recetas o textos expositivos- y articulan su comprensión y producción con el aprendizaje explícito y sistemático de la lengua escrita. Trabajar a partir de textos completos no supone, por lo tanto, confiar en un aprendizaje espontáneo del sistema alfabético. El enfoque combina situaciones significativas de lectura y escritura con la enseñanza explícita y progresiva de las relaciones entre sonidos y grafías, la lectura y escritura de palabras y otras convenciones de la lengua. Esta articulación es consistente con investigaciones que destacan la necesidad de integrar la enseñanza explícita del sistema de escritura con el desarrollo de la comprensión, el vocabulario y la participación en prácticas de lectura con sentido (Castles et al., 2018; Ehri, 2020; González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2023; Ripoll et al., 2024; Gori et al., 2022).

La oralidad, la comprensión y la producción escrita forman parte de este recorrido desde los primeros grados. El intercambio en torno a los textos permite recuperar conocimientos previos, ampliar vocabulario, anticipar sentidos y discutir interpretaciones. Del mismo modo, la comprensión no se posterga hasta que los estudiantes leen de manera autónoma: la lectura del docente y el diálogo sobre los textos permiten trabajar la construcción de significado en unas clases de la secuencia didáctica, mientras que en otras, sobre el mismo texto, se desarrollan habilidades de decodificación (Duke y Cartwright, 2021; Scarborough, 2001; Snow, 2006). La escritura también comienza antes del dominio convencional del sistema, mediante producciones colectivas, guiadas e individuales con propósitos comunicativos concretos, en línea con la evidencia sobre la importancia de enseñar de manera explícita los procesos de planificación, producción y revisión (Graham et al., 2015).

Las guías didácticas organizan estos aprendizajes mediante secuencias que articulan la exploración y comprensión de textos, el trabajo con vocabulario y sistema de escritura y la producción de nuevos textos del género estudiado (Osiadacz et al., 2025). La progresión busca evitar la acumulación de actividades aisladas y favorecer que los estudiantes recuperen estrategias y conocimientos en situaciones cada vez más autónomas. A su vez, las guías explicitan las intenciones pedagógicas y ofrecen orientaciones sobre posibles dificultades e intervenciones docentes. De este modo, no solo indican qué actividades realizar, sino también qué aprendizaje se procura promover y qué decisiones puede tomar el docente para acompañarlo.

Esta explicitación resulta especialmente relevante en aulas con niveles diversos de avance. Las orientaciones de profundización y las actividades complementarias permiten intensificar el trabajo sobre dificultades vinculadas con el principio alfabético, las relaciones entre sonidos y letras, la lectura y la escritura, sin separar a los estudiantes de los textos y contenidos trabajados por el conjunto del grupo. La intención es sostener propósitos comunes y, al mismo tiempo, habilitar apoyos diferenciados cuando son necesarios.

Finalmente, el enfoque fue construido específicamente para el contexto dominicano. Su relación con el currículo nacional, la selección de textos y situaciones comunicativas y la participación de especialistas, técnicos, coordinadores y docentes del país fueron parte de ese proceso. Por esta razón, el interés de la experiencia para otros sistemas educativos no reside en la reproducción literal de sus secuencias o materiales, sino en el modo en que una prioridad curricular fue traducida en una propuesta didáctica explícita, contextualizada y susceptible de ser revisada a partir de su implementación.

4.2 La articulación entre currículo, materiales y evaluación

Una segunda dimensión de la transformación fue la búsqueda de coherencia entre currículo, fundamentos didácticos, materiales, formación y evaluación. Esta articulación resultó relevante en un contexto en el que las orientaciones curriculares generales debían traducirse en decisiones concretas de enseñanza y sostenerse mediante recursos y criterios compartidos.

En CON BASE, el currículo nacional funcionó como punto de partida. Las guías teóricas desarrollaron los fundamentos del enfoque, las guías didácticas los tradujeron en secuencias progresivas y los fascículos ofrecieron textos, consignas y recursos para el trabajo de los estudiantes. Más que materiales aislados, estos componentes conformaron una infraestructura pedagógica común que permitió vincular las prescripciones curriculares con la práctica cotidiana.

Esta articulación también favoreció la construcción de un lenguaje pedagógico compartido entre docentes, coordinadores y técnicos. Conceptos como: intención pedagógica, secuencia, modelización, comprensión o producción escrita adquirieron referencias comunes para planificar, acompañar y analizar la enseñanza. Al mismo tiempo, la disponibilidad de materiales estructurados contribuyó a garantizar un piso común de oportunidades de aprendizaje entre centros con condiciones diversas.

La existencia de una propuesta común no implicó, sin embargo, una aplicación rígida. Las secuencias podían ajustarse a las características de los grupos siempre que se conservaran sus propósitos y la progresión de los aprendizajes. La autonomía docente se concibió, en este sentido, como capacidad para tomar decisiones fundamentadas dentro de un marco compartido.

En la primera edición de las guías, se dieron criterios y orientaciones generales para la evaluación de cada secuencia. Luego del primer año de implementación, se decidió integrar la evaluación al mismo dispositivo. Las secuencias incorporaron aprendizajes esperados, instrumentos y orientaciones para interpretar los resultados y decidir cómo continuar la enseñanza. La información obtenida permitió identificar aprendizajes que requerían mayor profundización y orientar apoyos específicos.

La revisión de los materiales realizada entre 2024 y 2025 profundizó esta lógica. A partir de la experiencia de implementación, los resultados de aprendizaje y las consultas a docentes, coordinadores y técnicos, se ajustaron las guías y fascículos y se incorporaron nuevas actividades, instrumentos de evaluación y orientaciones para estudiantes que requerían apoyos adicionales. La elaboración de materiales para aulas multigrado respondió al mismo principio: sostener un núcleo pedagógico común sin desconocer las diferencias entre contextos de enseñanza.

4.3 De la capacitación puntual a la formación continua y situada

Una tercera transformación fue la construcción de un dispositivo de formación continuo, vinculado con la práctica y sostenido durante la implementación. Las acciones buscaron que docentes, coordinadores y técnicos comprendieran los fundamentos de la propuesta, analizaran situaciones de enseñanza y revisaran sus decisiones. El dispositivo combinó encuentros presenciales y virtuales de alcance nacional. En junio de 2023, más de 500 técnicos de las 18 regionales y los 122 distritos educativos habían completado una etapa intensiva de 200 horas, orientada a fortalecer sus capacidades para formar y acompañar a docentes y equipos de gestión (UNICEF República Dominicana, 2023).

La formación se amplió a profesores de las Instituciones de Educación Superior (IES) vinculados con carreras de Educación Inicial y Primaria. En 2025, estos participantes accedieron a un trayecto que la sistematización del componente registra con una carga estimada de 80 horas presenciales y 60 virtuales. Los contenidos incluyeron los fundamentos del Programa, su articulación curricular, el análisis de las secuencias y herramientas para liderar procesos formativos. Esta incorporación buscó ampliar las capacidades formadoras y favorecer la articulación entre la formación inicial y continua (MINERD y UNICEF, 2025b).

La estrategia articuló una formación inicial, destinada a construir una base conceptual y didáctica compartida, con instancias posteriores centradas en necesidades identificadas durante la implementación. Por ejemplo, en 2025 se desarrollaron capacitaciones focalizadas en la enseñanza a estudiantes de tercer grado que aún no leían y escribían con autonomía. Las agendas propusieron analizar adaptaciones de secuencias, elaborar actividades complementarias y revisar las intervenciones docentes. Las dificultades observadas en las aulas se convirtieron así en contenidos específicos de formación, en consonancia con la evidencia sobre el valor de un desarrollo profesional centrado en contenidos, activo y sostenido en el tiempo (Darling-Hammond et al., 2017; MINERD y UNICEF, 2025b).

El carácter situado de la formación se expresó en el uso de la práctica como objeto de análisis. Las producciones de estudiantes, las correcciones y las situaciones de aula permitieron discutir problemas de enseñanza y construir respuestas posibles. Las guías y los fascículos ofrecieron un marco común para estos intercambios entre territorios, mientras que el análisis de sus fundamentos y progresiones favoreció una apropiación orientada por criterios didácticos.

El acompañamiento pedagógico sostuvo esta relación entre formación y práctica. Los coordinadores tuvieron un papel relevante por su cercanía cotidiana con las aulas. Entre 2023 y 2025 se organizó para este perfil un recorrido de dos encuentros

presenciales y seis virtuales, con una carga aproximada de 42 horas. Se abordaron la observación de clases, el análisis de cuadernos, la retroalimentación, las intervenciones docentes y el uso pedagógico de la evaluación (MINERD y UNICEF, 2025b). En 2026 se elaboró, además, una herramienta para preparar las visitas mediante la revisión previa de registros de enseñanza, aprendizajes y acompañamientos anteriores, con el propósito de orientar los apoyos y dar seguimiento a los acuerdos.

Estos desarrollos configuraron un ciclo de aprendizaje profesional: los marcos y las herramientas se ponían a prueba en las aulas, el acompañamiento aportaba evidencias y su análisis orientaba nuevas acciones formativas. La formación pasó así a constituirse en un componente de la implementación y de su revisión continua.

4.4 El fortalecimiento de las capacidades técnicas y territoriales

La expansión nacional requirió distribuir las capacidades necesarias para implementar CON BASE dentro de las estructuras del sistema educativo dominicano. Una decisión central fue fortalecer a los actores que ya cumplían funciones de formación, acompañamiento y gestión en los niveles nacional, regional, distrital y escolar.

En una primera etapa, especialistas de las áreas formaron a equipos técnicos del MINERD y de UNICEF, técnicos regionales y distritales. El propósito fue que estos actores desarrollaran conocimientos y herramientas para convertirse en referentes y formadores en sus territorios.

A medida que avanzó la implementación, los equipos territoriales asumieron responsabilidades crecientes en la organización de formaciones, visitas, análisis de resultados y planes de mejora. Esta autonomía progresiva permitió distribuir capacidades dentro del sistema y fortalecer las condiciones para la continuidad del Programa.

La autonomía territorial se desarrolló dentro de un marco nacional compartido, con materiales, criterios y mecanismos de seguimiento comunes. El desafío consistió en articular una orientación pedagógica común con la capacidad local para responder a las características de los centros. En esta misma dirección, la incorporación, en 2025, de profesores de las Instituciones de Educación Superior buscó acercar la formación inicial docente a la propuesta promovida en las escuelas.

El fortalecimiento de capacidades puede contribuir a sostener la implementación de una política. La OCDE (2020) destaca la importancia de contar con conocimientos y competencias en los distintos niveles del sistema, así como con capacidad para utilizar información y ajustar las acciones. En CON BASE, las acciones de preparación de técnicos y coordinadores pueden interpretarse como una forma de distribuir esas capacidades dentro de las estructuras educativas. Desde esta perspectiva, la asistencia técnica externa puede contribuir a preparar equipos que asuman progresivamente las tareas de formación, acompañamiento y seguimiento.

Esta interpretación es coherente con el estudio de Reyes Saldívar (2026) sobre el Distrito Educativo 16-02 de Fantino. Desde una escala local, la autora identifica la formación, el acompañamiento técnico y la coordinación entre los distintos niveles de gestión como condiciones relevantes para la apropiación del Programa.

4.5 El monitoreo y la revisión como mecanismos de mejora continua

El quinto eje fue la incorporación de la evaluación y el monitoreo como herramientas para comprender la implementación, identificar dificultades y orientar decisiones pedagógicas e institucionales.

El Programa reunió información sobre la aplicación de las secuencias, las acciones formativas, el acompañamiento y los aprendizajes. El ejercicio censal (línea de base) y los dos ejercicios muestrales permitieron observar la evolución de conocimientos en Lengua Española y Matemática, mientras que las herramientas de seguimiento aportaron información sobre el desarrollo de las secuencias, las visitas a los centros y las acciones de formación (MINERD y UNICEF, 2025a).

La información adquirió distintos usos según el nivel del sistema. En las aulas y en los centros permitió analizar los aprendizajes y necesidades de apoyo; en los distritos y regionales, identificar tendencias y prioridades territoriales; y en el nivel nacional, orientar decisiones de alcance general. Su valor estuvo asociado a la posibilidad de interpretar los datos y traducirlos en acciones.

Las herramientas digitales facilitaron la sistematización y el análisis de la información. Los resultados de aprendizaje, las observaciones de aula y las consultas a los actores se utilizaron para orientar los contenidos de nuevas formaciones, focalizar apoyos y revisar materiales. La segunda edición de las guías y fascículos constituye una expresión concreta de este proceso de revisión a partir de la experiencia de implementación.

Este uso de la evidencia incorporó una lógica de aprendizaje institucional: la implementación produjo información que permitió revisar decisiones y ajustar la propuesta a medida que se desarrollaba. Al mismo tiempo, los datos de seguimiento permiten describir tendencias, identificar dificultades y formular nuevas preguntas sobre la enseñanza y la implementación. Su interpretación requiere considerar la diversidad de condiciones sociales, institucionales y pedagógicas en las que se desarrolla el Programa.

5. Discusión y conclusiones

El recorrido de CON BASE entre 2017 y 2026 permite analizar el escalamiento de una política de alfabetización como un proceso de construcción pedagógica e institucional. La propuesta didáctica, los materiales, la formación, el acompañamiento, las capacidades territoriales y el monitoreo fueron configurando una arquitectura común para orientar la enseñanza. El caso muestra que alcanzar escala supone ampliar la cobertura y, al mismo tiempo, generar las capacidades necesarias para sostener una orientación pedagógica en contextos diversos.

Esta lectura coincide con Piper et al. (2018), quienes, al analizar la expansión nacional de Tusome en Kenia, destacan la importancia de desarrollar capacidades dentro de las estructuras del sistema educativo. Desde esta perspectiva, el escalamiento requiere examinar cómo se comunican las orientaciones, cómo se organiza el apoyo a las escuelas y cómo se sigue el desarrollo de la propuesta. En CON BASE, se puede relacionar la ampliación territorial con los cambios en la formación, el acompañamiento y la distribución de responsabilidades. A partir de los cinco ejes analizados, se discuten

cuatro cuestiones que se tensionan y, a la vez, atraviesan el recorrido: la relación entre coherencia y apropiación profesional, entre escala y contextualización, el desarrollo de capacidades institucionales y el uso de información para revisar la propuesta.

Una primera cuestión refiere a la relación entre coherencia y apropiación profesional. La articulación entre currículo, materiales, formación y evaluación ofreció un marco compartido para la enseñanza y un lenguaje común entre docentes, coordinadores y técnicos. En este sentido, la formación y el acompañamiento buscaron que los docentes comprendieran sus fundamentos y pudieran ajustar las propuestas a cada grupo. Esto coincide con Penuel et al. (2007), quienes destacan la coherencia de la formación, el tiempo para planificar y el apoyo técnico en la implementación curricular. Sin embargo, como señalan Kim y Snow (2021), conocer los materiales no basta para saber cómo se utilizan en las aulas. Por ello, la articulación documentada debe distinguirse de la apropiación efectiva de la propuesta.

Una segunda cuestión se vincula con la relación entre escala y contextualización. La expansión nacional requirió sostener un núcleo pedagógico común y, a la vez, responder a la diversidad de centros y territorios. Las adaptaciones realizadas durante el proceso muestran una concepción de la coherencia compatible con diferentes formas de implementación. Esta experiencia resulta relevante para otros sistemas educativos principalmente por el proceso de construcción desarrollado: una propuesta articulada con el currículo, las características lingüísticas, los actores y las estructuras institucionales de su propio contexto.

El fortalecimiento de capacidades institucionales constituye otra dimensión central del escalamiento. La OCDE (2020) señala que la implementación de Programas requiere conocimientos y competencias en los distintos niveles de gestión, además de responsabilidades claras y capacidad para ajustar las acciones. Este marco permite interpretar la preparación de técnicos y coordinadores de CON BASE como una apuesta por desarrollar capacidades dentro del sistema. La formación de los distintos agentes educativos permitió distribuir conocimientos y responsabilidades en distintos niveles del sistema. La sostenibilidad se vincula, así, con la capacidad de esas estructuras para formar, acompañar, interpretar información y revisar decisiones. Este proceso requiere continuidad, especialmente frente a la rotación de actores y la incorporación de nuevos docentes y técnicos. La institucionalización supone, por tanto, que los conocimientos construidos durante la implementación se integren progresivamente en las prácticas, responsabilidades y formas de trabajo del sistema.

Una cuarta cuestión refiere al uso de la información como fuente de aprendizaje institucional. El monitoreo, las evaluaciones y las observaciones de aula generaron evidencias para identificar dificultades, orientar la formación, focalizar apoyos y revisar materiales. Su valor reside en la posibilidad de convertir los registros en preguntas y decisiones pedagógicas. Esta perspectiva también plantea un desafío para la gestión: sostener espacios y responsabilidades que permitan analizar la información y devolverla a quienes participan en la enseñanza. De este modo, el monitoreo puede integrarse a un ciclo de revisión y mejora de la política.

En este sentido, la experiencia de Tusome ofrece un contraste relevante: Piper et al. (2018) identificaron mecanismos de seguimiento, pero también un aprovechamiento insuficiente de las observaciones de aula para orientar apoyos específicos.

Esta distinción ayuda a precisar el análisis de CON BASE. Además de describir los instrumentos y registros disponibles, interesa identificar qué decisiones se modificaron a partir de ellos. La OCDE (2020) también destaca que la capacidad de utilizar los datos para ajustar las acciones forma parte de una implementación efectiva.

El análisis de estos cinco ejes permite comprender cómo se fue organizando la ampliación de CON BASE y qué desafíos plantea su continuidad. La discusión destaca la necesidad de sostener referencias pedagógicas compartidas, atender las diferencias entre contextos, preparar a los equipos y utilizar la información para revisar decisiones. Estos aspectos ofrecen preguntas para otras experiencias de alfabetización, cuyo desarrollo requiere considerar las condiciones de cada sistema educativo.

Los resultados de aprendizaje disponibles ofrecen información complementaria para interpretar este recorrido. Sus distintos diseños, alcances y niveles de representatividad orientan a utilizarlos como evidencia de tendencias dentro de un proceso más amplio. El alcance del presente estudio se concentra en reconstruir las transformaciones de la política, analizar las decisiones que organizaron su implementación e identificar las capacidades desarrolladas para sostenerla. Estudios posteriores podrán profundizar la relación entre estas condiciones de implementación, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

En conclusión, la experiencia de CON BASE muestra que una política de alfabetización de alcance nacional se construye mediante la articulación de decisiones didácticas, recursos, desarrollo profesional, capacidades territoriales y mecanismos de revisión. Su aporte para otros contextos reside en las preguntas que plantea sobre cómo construir coherencia, distribuir capacidades dentro del sistema y utilizar la propia implementación como fuente de conocimiento. Desde esta perspectiva, el caso dominicano aporta elementos para pensar el escalamiento y la sostenibilidad de políticas de alfabetización inicial en contextos educativos diversos.

Referencias

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S45–S60. https://doi.org/10.1002/rrq.334

González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruiz, I. (2023). Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles. *Anales de Psicología, 39*(3), 405–414. https://doi.org/10.6018/analesps.472161

Gori, A., Diuk, B., & Feldman, D. (2022). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(4), 377-396. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400377

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498–522. https://doi.org/10.1086/681964

Kim, Y.-S. G., & Snow, C. E. (2021). The science of reading is incomplete without the science of teaching reading. *The Reading League Journal, 2*(3), 5–8, 10–13.

Melgar, S., & España, S. (2022). *Guía teórica: Enseñanza de la Lengua Española en Primer Ciclo*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. https://go.oei.int/ixvs9llj

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): Nota técnica. https://go.oei.int/29thelmz

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023a). Adecuación curricular: Nivel primario.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023b). Ordenanza núm. 01-2023 que establece la Política Nacional para la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna. https://go.oei.int/w1z48k4b

Ministerio de Educación de la República Dominicana, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022a). *Programa CON BASE: Manual de organización y aplicación de la línea de base*. https://go.oei.int/ixdtjwhb

Ministerio de Educación de la República Dominicana, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022b). *Programa Construyendo la Base de los Aprendizajes (CON BASE)*. UNICEF República Dominicana. https://go.oei.int/vztz5aoj

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria, 2023: Informe nacional*. Dirección de Evaluación de la Calidad. https://go.oei.int/ldgywo4r

Ministerio de Educación de la República Dominicana, & UNICEF. (2025a). *Innovaciones en la implementación del Programa CON BASE* [Documento institucional no publicado].

Ministerio de Educación de la República Dominicana, & UNICEF. (2025b). *Sistematización del componente de formación del Programa CON BASE* [Documento institucional no publicado].

Ministerio de Educación de la República Dominicana, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Orientación a los centros educativos de Inicial y Primaria: Aprendemos en casa 2020–2021*. https://go.oei.int/uehr0evn

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *An implementation framework for effective change in schools* (OECD Education Policy Perspectives, No. 9). https://doi.org/10.1787/4fd4113f-en

Osiadacz, N., Rodríguez Tablado, M. S., & Melgar, S. (2025). *Guía didáctica para la enseñanza de la Lengua Española: Primer grado* (2.ª ed.). Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921–958. https://doi.org/10.3102/0002831207308221

Piper, B., DeStefano, J., Kinyanjui, E. M., & Ong'ele, S. (2018). Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program. Journal of Educational Change, 19, 293–321. https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4

Reyes Saldívar, A. H. (2026). Implementación del Programa CON BASE y acompañamiento pedagógico en el Distrito Educativo 16-02 de Fantino. *Linderos Interdisciplinarios, 3*(2), 37. https://doi.org/10.67137/linderos.v3i2.37

Ripoll, J. C., Gomez Merino, I. y Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. España: Ediciones SM.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 1, pp. 97–110)*. The Guilford Press.

Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274–294). Blackwell Publishing.

UNICEF República Dominicana. (2023, 22 de junio). *MINERD, UNICEF e INAFOCAM capacitan a más de 500 técnicos sobre la enseñanza de español y matemática en los primeros grados de primaria*. https://go.oei.int/hfqbitcp

UNICEF República Dominicana. (2024, 12 de septiembre). *Estudios de UNICEF y MINERD muestran mejoras importantes en los aprendizajes de matemática y lecto-escritura con el Programa CON BASE*. https://go.oei.int/aoo9gyrp

World Bank, UNESCO, UNICEF, Foreign, Commonwealth & Development Office, United States Agency for International Development, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. https://go.oei.int/nk8uc9wl

Cómo citar en APA:

Rodríguez Tablado, M. S., y Osiadacz, N.(2026). Transformaciones en la política de alfabetización inicial de la República Dominicana: la experiencia de CON BASE, 2017-2026. *Revista Iberoamericana de Educación, 102*(1), 133-148. https://doi.org/10.35362/rie10217559