

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

CÓMO HAN INFLUIDO LAS EVALUACIONES A GRAN ESCALA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE IRLANDA



RESUMEN

En las últimas décadas, las evaluaciones a gran escala en Irlanda han revelado tendencias constantes, fases de cambio y algunas sorpresas. El presente *Compass Brief* analiza cómo contribuyeron los datos de evaluaciones a gran escala a la *Estrategia nacional de comprensión lectora y matemáticas 2011-2020*, en particular en lo que respecta a las prioridades, el establecimiento de objetivos y el seguimiento. Asimismo, examina de qué manera las iniciativas relacionadas, como la reestructuración de los currículos y la reforma de las pruebas estandarizadas, han reflejado los resultados de las evaluaciones a gran escala. De cara al futuro, describimos cómo las evaluaciones a gran escala pueden servir de base para la próxima *Estrategia nacional* de Irlanda hasta 2033, que abarca la competencia digital junto con la competencia en comprensión lectora y en matemáticas. En términos más generales, tomando a Irlanda como ejemplo, identificamos cuestiones importantes que los responsables políticos de otros países deben tener en cuenta al utilizar datos de las evaluaciones a gran escala (ILSA, por sus siglas en inglés) en sus propios contextos nacionales.

Autores

Aidan Clerkin, Centro de Investigación Educativa
Emer Delaney, Centro de Investigación Educativa

IMPLICACIONES

Las ILSA proporcionan ejemplos de lo que ha funcionado bien y se ha demostrado que es factible a nivel internacional, como algunos de los ejemplos de Irlanda descritos en el presente boletín. Aunque rara vez sea aconsejable tomar prestadas políticas directamente de otros contextos, estas ideas pueden servir de base para el desarrollo de políticas adecuadas y adaptadas a cada país.

La gran cantidad de datos recopilados en las evaluaciones a gran escala puede proporcionar información diversa más allá de los resultados de rendimiento, destacando gran variedad de cuestiones que requieren la atención de los responsables políticos y los educadores.

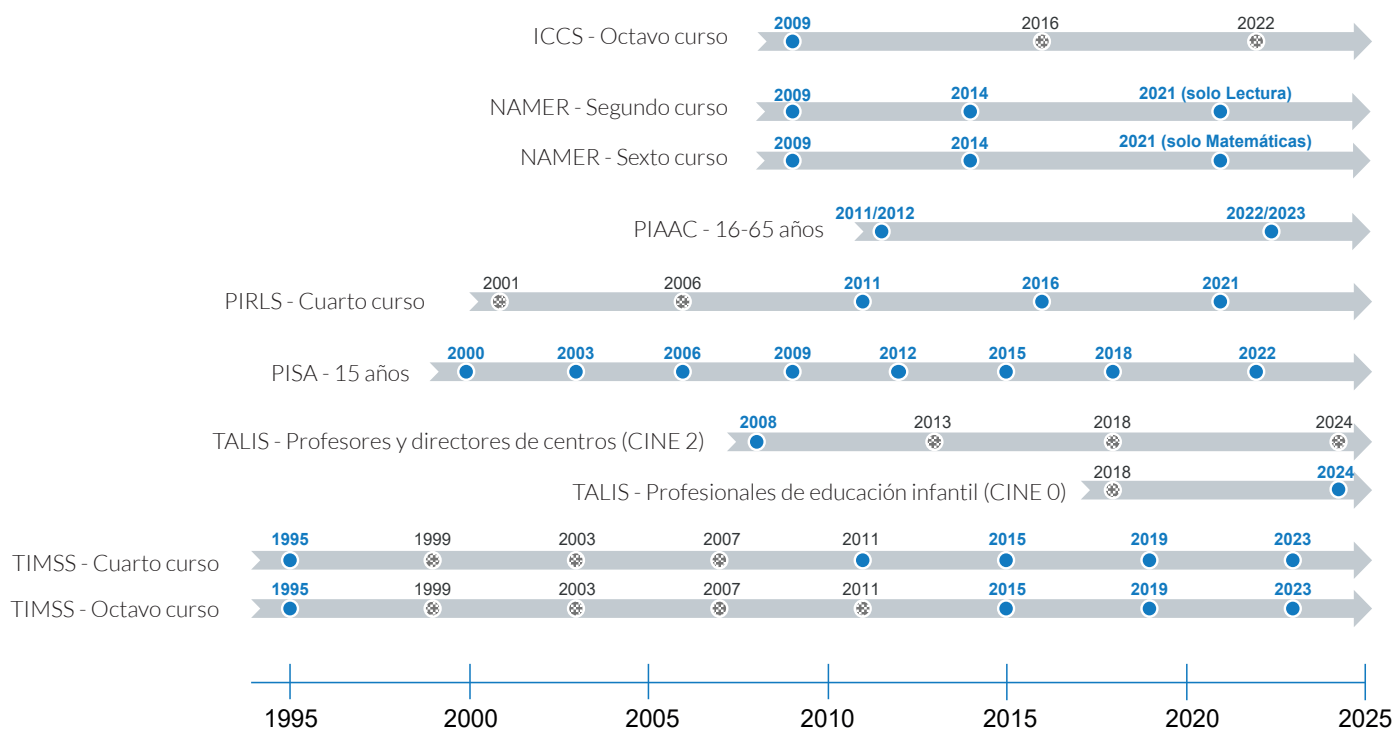
Este estudio de caso de Irlanda ilustra cómo pueden basarse los responsables políticos en la evidencia acumulada de una variedad de estudios, lo que proporciona una base más estable para la formulación de políticas que confiar indebidamente en un único conjunto de resultados.

INTRODUCCIÓN

Irlanda ha participado en numerosas ILSA a lo largo de los años, proporcionando valiosos conocimientos sobre el rendimiento del alumnado en distintos ámbitos. A nivel de educación primaria, los estudiantes de cuarto curso han participado en TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora). A nivel de educación secundaria obligatoria, los estudiantes de octavo curso han participado en TIMSS, y los de 15 años en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) (Figura 1). NAMER, las evaluaciones nacionales de matemáticas y de lectura en lengua inglesa que son reflejo del currículo de primaria de Irlanda, complementan estas pruebas internacionales cada cinco años, aproximadamente. Excepto en el caso de PISA 2009, que se analiza más adelante, los resultados de las ILSA han

demostrado, en general, que los estudiantes irlandeses destacan en lectura y demuestran competencias superiores a la media en matemáticas y ciencias en comparación con sus compañeros a nivel internacional. Se han identificado algunos retos recurrentes. Entre ellos se incluyen la proporción comparativamente baja de estudiantes irlandeses que alcanzan los niveles de rendimiento más altos, en contraste con los resultados relativamente buenos del alumnado de bajo rendimiento en comparación con otros países con niveles similares de rendimiento medio, y la persistente presencia de áreas de relativa debilidad, como la geometría/forma y el espacio en matemáticas. El presente *Compass Brief* utiliza el ejemplo de Irlanda para ilustrar cómo los datos de evaluaciones a gran escala pueden servir de base para la formulación de políticas nacionales.

Figura 1: Ciclos de evaluación/estudio a gran escala en los que ha participado Irlanda



Ciclo en el que participó Irlanda

Ciclo en el que no participó Irlanda

► **Notas:** En 2009, se cambiaron los cursos a los que se dirigía NAMER y se reajustaron las métricas de la escala. Por lo tanto, los ciclos anteriores de la evaluación NAMER no se presentan en la Figura 1.

ESTRATEGIA NACIONAL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y MATEMÁTICAS (2011-2020)

Los resultados de PISA 2009 causaron una preocupación considerable en Irlanda, con descensos sustanciales en el rendimiento en lectura y matemáticas (Perkins *et al.*, 2010) en comparación con ciclos anteriores (ver *Figura 3*). El *shock* que supuso aquel PISA tuvo como consecuencia una amplia cobertura mediática y contribuyó a la introducción de la *Estrategia nacional de comprensión lectora y matemáticas (2011-2020)*. La *Estrategia* pretendía abordar estas disminuciones y preocupaciones educativas más amplias, haciendo hincapié en seis áreas: participación de los padres/madres y la comunidad, práctica profesional de los docentes, capacidad de liderazgo escolar, currículos, recursos para niños con necesidades adicionales y prácticas de evaluación. Las acciones más destacadas de la *Estrategia* consistieron en el aumento del tiempo lectivo semanal asignado a la comprensión lectora (+60 minutos) y las matemáticas (+70 minutos), la introducción de pruebas estandarizadas obligatorias en tres niveles de primaria y el desarrollo profesional del personal docente en materia de comprensión lectora y matemáticas.

La *Estrategia* exigía la participación continua en estudios como PIRLS, TIMSS y PISA para proporcionar una evaluación internacional comparativa del rendimiento de los estudiantes, y el Ministerio de Educación solicitó expresamente a los centros que colaboraran si se les seleccionaba para dichos estudios. Se establecieron objetivos para aumentar la proporción de estudiantes que alcanzan niveles de rendimiento más altos en cinco puntos porcentuales entre 2009 y 2020, basados en datos de NAMER y PISA. Asimismo, se establecieron objetivos para reducir la proporción en los niveles de rendimiento más bajos en cinco (primaria) y de ocho a diez (secundaria obligatoria) puntos porcentuales.

A pesar de los resultados preocupantes de PISA 2009, los de las posteriores ILSA dieron cierta tranquilidad. Los resultados de PIRLS y TIMSS 2011, y PISA 2012 fueron, en general, positivos (Eivers y Clerkin, 2012; Perkins *et al.*, 2013), y las investigaciones sugirieron que los descensos anteriores se habían agravado por problemas de participación del alumnado y factores metodológicos que afectaban a la precisión de las mediciones (Cosgrove y Cartwright, 2014). A mediados de la década, Irlanda había cumplido todos los objetivos a nivel de educación primaria contemplados en la *Estrategia* antes de lo previsto, con un progreso significativo en lectura y matemáticas evidenciado por NAMER 2014, TIMSS 2015 y PIRLS 2016 (ver *Figura 2*; Clerkin

et al., 2016; Eivers *et al.*, 2017; Shiel *et al.*, 2014). A nivel de educación secundaria obligatoria, se cumplieron los objetivos de aumentar las proporciones de estudiantes con un rendimiento alto en ambos ámbitos, aunque no se cumplieron los objetivos de reducir las proporciones de estudiantes con un rendimiento bajo (Shiel *et al.*, 2016). Los datos proporcionados por TIMSS y PISA en el caso de las ciencias pusieron de manifiesto el valor de las ILSA para la formulación de políticas en ausencia de una evaluación nacional o de pruebas estandarizadas para ciencias en Irlanda.

En 2017, la *Estrategia* se sometió a una revisión intermedia que celebró los éxitos conseguidos hasta la fecha, especialmente en términos de comprensión lectora, e identificó áreas que requieren más atención, como las matemáticas y la competencia digital. A pesar de algunos logros a la hora de mantener un nivel relativamente alto de equidad en los resultados educativos a nivel internacional, la lucha contra las desventajas educativas a nivel escolar siguió siendo una prioridad, mientras que una nueva prioridad consistió en permitir que el alumnado con un rendimiento alto desarrollara todo su potencial. Esto obedecía a las conclusiones extraídas de los últimos datos de TIMSS y PISA, según las cuales un problema cada vez más evidente era el bajo rendimiento relativo de los alumnos irlandeses con mejores resultados en comparación con sus homólogos de otros países con niveles de rendimiento medio similares. Este patrón se dio más en matemáticas que en lectura, y más en ciencias que en ambas, aunque esta última no era el objetivo de la *Estrategia* (Clerkin *et al.*, 2016; Shiel *et al.*, 2016).

Como parte de la revisión provisional, se fijaron unos objetivos revisados para 2020. Entre ellos se incluían versiones sustancialmente más ambiciosas de los objetivos originales ya alcanzados, reiteraciones de los objetivos originales aún no alcanzados y nuevos objetivos específicos para los centros más desfavorecidos. Además, se identificaron como indicadores importantes algunas variables contextuales relacionadas con la participación educativa de los estudiantes. Por ejemplo, se buscó aumentar las proporciones de estudiantes que leen a diario por placer y que mantienen conversaciones regulares con sus padres/madres sobre su rendimiento académico. Este compromiso continuo de utilizar datos de evaluación a gran escala más allá de las puntuaciones de rendimiento principales demuestra cómo pueden servir de base las pruebas acumuladas para la formulación de políticas educativas que respondan a las necesidades.

REESTRUCTURACIÓN DEL CURRÍCULO

A lo largo de la historia, la reestructuración del currículo ha sido poco frecuente. Cuando se introdujo la *Estrategia* en 2011, los currículos de primaria databan de 1999. Como reconocimiento a la necesidad de actualizaciones, en 2015 se inició un *Curriculo de lengua para primaria* integrado para inglés e irlandés para el primer

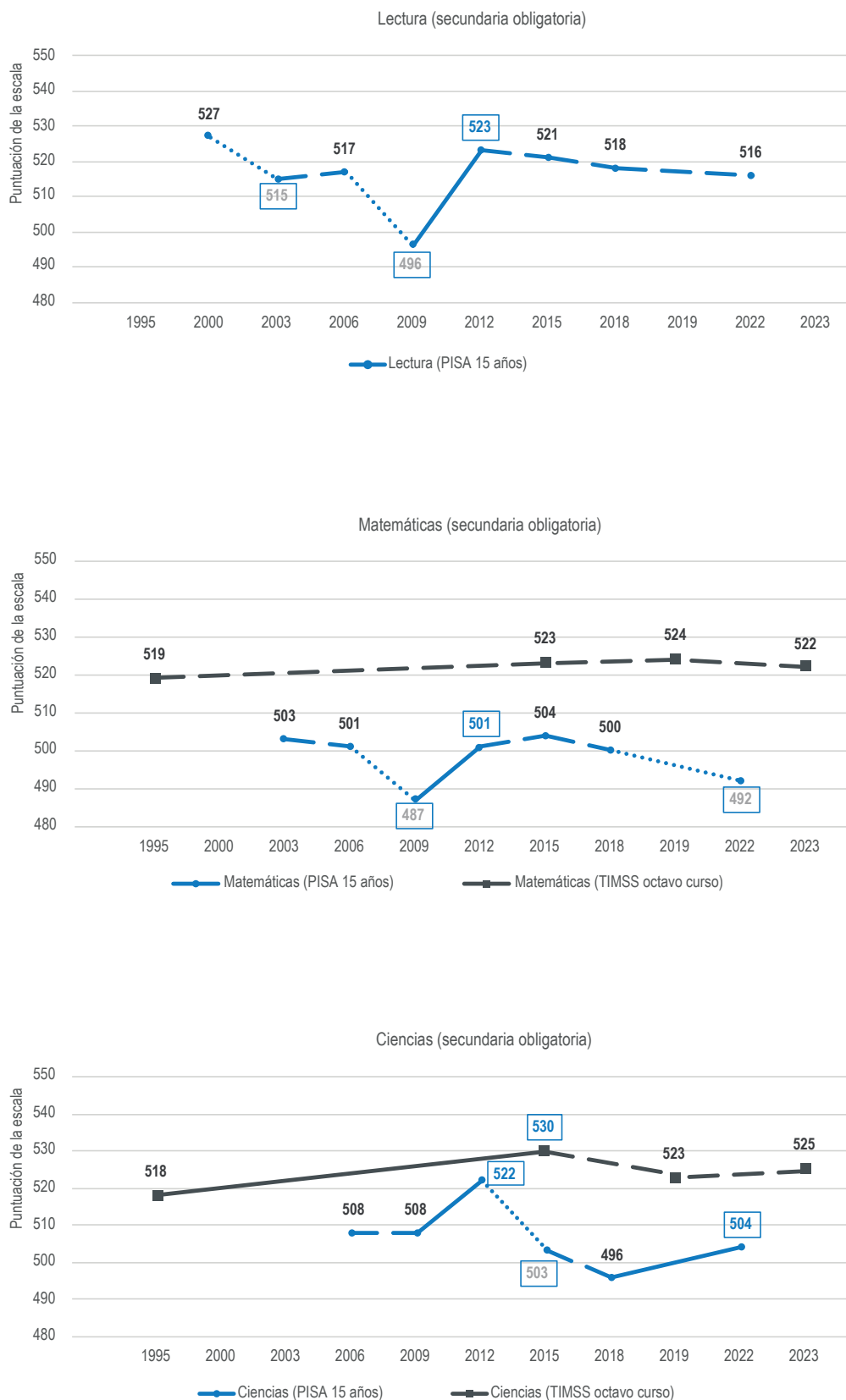
ciclo de primaria y en 2019 para todos los cursos de primaria. El nuevo *Curriculo de matemáticas* para primaria se encuentra actualmente en fase de incorporación.

Figura 2: Tendencias en el rendimiento en Irlanda a nivel de educación primaria (1995–2023)



► **Notas:** El estudio PIRLS 2021 se administró cerca del comienzo del quinto curso y las comparaciones con los ciclos anteriores de PIRLS (finales del cuarto curso) deben interpretarse con cautela. Los ejes de escala abarcan una desviación típica para cada estudio (100 puntos en el caso de PIRLS/TIMSS; 50 puntos en el de NAMER). Las **líneas de tendencia continuas** indican mejoras significativas desde el punto de vista estadístico entre ciclos (fuente azul en el recuadro). Las **líneas de tendencia discontinuas** indican que no hay cambios significativos entre ciclos.

Figura 3: Tendencias en el rendimiento en Irlanda a nivel de educación secundaria obligatoria (1995-2023)



► **Notas:** Las **líneas de tendencia continuas** indican mejoras significativas desde el punto de vista estadístico entre ciclos (fuente azul en el recuadro). Las **líneas de tendencia con puntos** indican descensos significativos entre ciclos (fuente gris en el recuadro). Las **líneas de tendencia discontinuas** indican que no hay cambios significativos entre ciclos.

Los artículos de investigación que fundamentaron estas reestructuraciones se referían a los marcos y resultados de las ILSA. En el caso de la comprensión lectora, Kennedy *et al.* (2012) señaló que las definiciones de la ILSA hacen hincapié en la construcción activa del significado, la facilitación de la reflexión crítica y la empatía, y la importancia de una comunidad de lectores y de una disposición positiva hacia la lectura. Estos enfoques son coherentes con el *Curriculo de lengua para primaria*, que incluye resultados de

aprendizaje relacionados con el compromiso, la motivación, la elección y la conciencia social, así como la comprensión lectora crítica y la comprensión plurilingüe/pluricultural. En cuanto a las matemáticas, la importancia de los *Números* en el plan de estudios irlandés se contextualizó a través de su importancia en TIMSS, coincidiendo con los resultados de TIMSS que indicaban la fortaleza relativa de los estudiantes irlandeses en *Números* y la debilidad relativa en *Geometría* (Delaney, 2020; Nic Mhuirí, 2020).

PRUEBAS ESTANDARIZADAS

A partir de 2012, la introducción de pruebas estandarizadas obligatorias en lectura y matemáticas en segundo, cuarto y sexto curso supuso un cambio significativo con respecto al uso *ad hoc* previo de las pruebas por parte de los centros. Esto fue acompañado por un requisito de reportar resultados agregados al Ministerio de Educación. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en algunas jurisdicciones, los resultados a nivel escolar no se hacen públicos y no pueden utilizarse para crear tablas clasificatorias. El Ministerio ha utilizado internamente los resultados, por ejemplo, para informar sobre la asignación de recursos como docentes de educación especial a las centros educativos.

El análisis de los datos de las pruebas estandarizadas de 2012 y 2013 mostró que los estudiantes ya superaban significativamente los estándares nacionales existentes (que datan de, al menos, seis o siete años antes, con la fecha de estandarización variando entre dos proveedores de pruebas). No se esperaba que estas diferencias fueran tan grandes; mientras que el 16 % de los grupos de referencia (normales) habían alcanzado puntuaciones «por encima de la media», el 25 % en lectura y el 29 % en matemáticas lograron esas puntuaciones en 2013 (DES, 2016).

Entre los posibles factores que contribuyeron a esta desviación en las distribuciones de puntuaciones se encuentran el uso más

generalizado de las pruebas, que aumentó la familiaridad con su contenido, y la percepción de una mayor presión para lograr buenos resultados (O'Leary *et al.*, 2019). Parecía probable que esto tuviera como resultado una aceleración del fenómeno por el cual las pruebas que no son completamente seguras se vuelven más fáciles con el tiempo (Salvia y Ysseldyke, 2001).

Por la misma época, las pruebas que surgieron de NAMER 2014, TIMSS 2015 y PIRLS 2016 confirmaron mejoras reales en el rendimiento de los estudiantes irlandeses, lo que sugiere que los resultados sesgados de las pruebas estandarizadas de 2012 y 2013 pueden haber reflejado una combinación de pruebas obsoletas y sobreutilizadas, por un lado, y verdaderos cambios a nivel de la población, por otro. Lo anterior puso de manifiesto la necesidad de actualizar los instrumentos de prueba y de adoptar un enfoque sistemático para la reestructuración de las pruebas. En consecuencia, la institución a la que pertenecen los autores publicó nuevas pruebas en 2019 y se ha planificado un programa de reestructuración continua. Las evaluaciones a gran escala son una herramienta crucial que puede ayudar a determinar cuándo y cómo actualizar las pruebas para reflejar con precisión los cambios en el rendimiento del alumnado.

CONSECUENCIAS DE LA ESTRATEGIA

TIMSS 2019 no mostró cambios significativos en el rendimiento en matemáticas o ciencias en Irlanda desde 2015 (Perkins y Clerkin, 2020). Tras la COVID-19, que provocó el cierre prolongado de escuelas en 2020 y 2021, se cumplieron pocos objetivos revisados en NAMER 2021 o PISA 2022; no obstante, NAMER y PIRLS 2021 indicaron un rendimiento estable en lectura y matemáticas en el nivel de primaria desde mediados de la década de 2010 (Delaney *et al.*, 2023; Donohue *et al.*, 2023; Kiniry *et al.*, 2023; Nelis y Gilleece, 2023). Estos patrones pueden ocultar otras tendencias, como las ganancias previas a la COVID seguidas de caídas, aunque, en cuanto a las matemáticas, TIMSS 2019 respalda la hipótesis de la estabilidad. A nivel de educación secundaria obligatoria, PISA 2022 mostró un rendimiento estable en lectura desde 2018, pero un descenso significativo en matemáticas (aunque menor que

la media internacional). Más recientemente, los datos de TIMSS 2023 indican una estabilidad continua en el rendimiento tanto a nivel de educación primaria como de secundaria obligatoria durante los años de la pandemia, como puede verse en las *Figuras 2 y 3* (McHugh, Denner *et al.*, 2024).

En general, los resultados sugieren que, si bien los objetivos revisados pueden haber sido demasiado ambiciosos, al menos teniendo en cuenta el impacto de la pandemia, la mejora de los niveles de comprensión lectora y matemáticas observada a mitad de la implantación de la *Estrategia* se ha mantenido en general (*Figuras 2 y 3*). En un contexto internacional, el rendimiento de Irlanda sigue siendo bueno, especialmente en comprensión lectora.

PASOS SIGUIENTES: NUEVA ESTRATEGIA NACIONAL DE COMPRENSIÓN LECTORA, MATEMÁTICAS Y COMPETENCIA DIGITAL (2024-2033)

En 2024 se publicó una nueva estrategia para orientar la educación en comprensión lectora, matemáticas y competencia digital en Irlanda durante la próxima década. La *Estrategia nacional (2024-2033)* hace hincapié en las áreas de progreso mientras estuvo vigente la Estrategia nacional anterior, pero también en las áreas en las que se ha avanzado menos. La identificación de estas prioridades se ha basado en gran medida en los resultados de evaluaciones a gran escala.

Los informes nacionales de la última década han destacado repetidamente que los resultados de los estudiantes de bajo rendimiento en Irlanda es relativamente bueno, pero que son menos los estudiantes que alcanzan los niveles más altos de rendimiento. En respuesta, la nueva *Estrategia nacional (2024-2033)* se centra de forma más explícita en ayudar al alumnado con un alto rendimiento a desarrollar todo su potencial. Del mismo modo, la relativa debilidad en geometría mostrada en Irlanda, que se ha identificado en varios ciclos de evaluación (McHugh, Clerkin *et al.*, 2024), se señala como un aspecto particular dentro de un esfuerzo más amplio para mejorar los resultados en matemáticas. Por ejemplo, el plan de implantación durante los primeros cinco años de la nueva *Estrategia* proporciona acciones específicas como la creación de más oportunidades para el aprendizaje activo en los centros en medición y geometría, y la provisión continua de aprendizaje profesional para el personal docente en estas áreas. Se señala asimismo la necesidad de aumentar la motivación

en lectura por placer y promover actitudes positivas hacia las matemáticas, basándose en los resultados de las ILSA. Lo anterior incluirá la puesta en marcha de una investigación específica para fundamentar futuras decisiones políticas destinadas a promover la lectura por placer (especialmente en el caso de los chicos) y reforzar la confianza en las matemáticas (especialmente en el caso de las chicas). La nueva *Estrategia* tiene por objetivo reducir las disparidades de género que, aunque son menores en Irlanda que en muchos países, han persistido en las evaluaciones de lectura y a veces se encuentran en las evaluaciones de matemáticas.

Un punto importante de la nueva *Estrategia* es que se le da una mayor importancia a la competencia digital. Aunque Irlanda ha participado en varias ILSA en formato digital y las pruebas estandarizadas están disponibles para los centros educativos tanto en línea como en papel (Delaney *et al.*, 2024), Irlanda no ha participado anteriormente en ICILS (Estudio Internacional sobre Competencia Digital). No obstante, a falta de una evaluación nacional de la competencia digital, se podría considerar la participación en ICILS 2028 para recopilar datos fiables en este ámbito en rápido desarrollo. Las posibles ventajas de ICILS se señalan asimismo en la *Estrategia digital para los centros educativos* de Irlanda, a través de la cual se están realizando esfuerzos para mejorar la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje (Donohue *et al.*, 2024).

CONCLUSIONES

Aunque las ILSA no captan muchos aspectos importantes de una educación integral, ofrecen datos valiosos que proporcionan una visión profunda si se utilizan eficazmente. En Irlanda, además de las tendencias generales de rendimiento, estas evaluaciones han puesto de relieve cuestiones como las desigualdades educativas, las variaciones en el aprendizaje temprano y las actitudes, las estrategias de instrucción, los factores que afectan al aprendizaje y las áreas curriculares específicas en las que los estudiantes sobresalen o tienen dificultades (Clerkin, 2013; Clerkin y Gilligan, 2018; Delaney *et al.*, 2022; Duggan *et al.*, 2023; McHugh, Clerkin *et al.*, 2024; Nonte *et al.*, 2022). Además, pueden revelar consecuencias de las políticas no deseadas. Por ejemplo, en Irlanda, se observó una reducción notable en el tiempo lectivo de ciencias tras la introducción de la *Estrategia (2011-2020)*, presumiblemente debido al aumento del tiempo asignado a la comprensión lectora y las matemáticas (Clerkin *et al.*, 2017).

La política educativa debe basarse en una serie de pruebas de gran calidad, sin depender excesivamente de un único estudio. La participación a largo plazo de Irlanda en evaluaciones internacionales como TIMSS, PIRLS y PISA, complementadas con evaluaciones nacionales, ha influido en el desarrollo de políticas y en la práctica educativa al enriquecer la información disponible. A medida que Irlanda se embarca en la nueva *Estrategia nacional (2024-2033)*, la participación continuada garantizará una base empírica completa para la futura formulación de políticas. Este enfoque podría mejorarse integrando los conocimientos de otras evaluaciones como ICCS (Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana) e ICILS, que proporcionan una visión más completa de las necesidades educativas. No obstante, la carga administrativa que supone participar en evaluaciones adicionales debe considerarse con detenimiento, especialmente teniendo en cuenta el tamaño de Irlanda y el impacto en las comunidades escolares.

REFERENCIAS

- Clerkin, A. (2013). Teachers and teaching practices. En E. Eivers y A. Clerkin, (Eds.), *National schools, international contexts: Beyond the PIRLS and TIMSS test results*, (pp. 77–104). https://www.erc.ie/documents/pt2011_ch5.pdf
- Clerkin, A., y Gilligan, K. (2018). Pre-school numeracy play as a predictor of children's attitudes towards mathematics at age 10. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 319–334. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X18762238>
- Clerkin, A., Perkins, R., y Chubb, E. (2017). *Inside the primary classroom: What happens in Fourth Class?* Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2017/12/Inside-the-primary-classroom-online-final-version.pdf>
- Clerkin, A., Perkins, R., y Cunningham, R. (2016). *TIMSS 2015 in Ireland: Mathematics and science in primary and post-primary schools*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2016/11/TIMSS-initial-report-FINAL.pdf>
- Cosgrove, J., y Cartwright, F. (2014). Changes in achievement on PISA: The case of Ireland and implications for international assessment practice. *Large-scale Assessments in Education*, 2(2). <https://doi.org/10.1186/2196-0739-2-2>
- Delaney, E., McAteer, S., Delaney, M., McHugh, G., y O'Neill, B. (2023). *PIRLS 2021: Reading results for Ireland*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS-2021_Reading-Results-for-Ireland.pdf
- Delaney, E., McAteer, S., McHugh, G., y O'Neill, B. (2022). *Primary school reading in Ireland in PIRLS 2016: Perspectives of pupils, parents and teachers*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2022/12/Primary-school-reading-in-Ireland-in-PIRLS-2016.pdf>
- Delaney, E., O'Flaherty, A., Perkins, R., Clerkin, A., y Cunningham, R. (2024). Computer-based testing in Ireland, 2005–2024: Challenges, lessons learned, and future possibilities. B. Randelović, E. Karalić, K. Aleksić, y D. Đukić (Eds.), *E-testing and computer-based assessment: CIDREE Yearbook 2024*. CIDREE. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/11/CIDREE_Yearbook-2024-FINAL-.pdf
- Delaney, S. (2020). *Number in the senior primary classes. Commissioned research paper*. National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/4622/primary_maths_research_number_seniorclasses.pdf
- DES [Department of Education and Skills]. (2016). *Standardised achievement tests: An analysis of the results at primary school level for 2011–12 and 2012–13*. Department of Education and Skills. <https://assets.gov.ie/24671/373257000c4d4c15a36567827997a3ad.pdf>
- Donohue, B., Moran, E., Clerkin, A., Millar, D., O'Flaherty, A., Piccio, G., y Dinh, T. (2024). *Digital Learning Framework (DLF) national longitudinal evaluation: Wave 2 Final Report*. Educational Research Centre. <https://doi.org/10.70092/0412063.0824>
- Donohue, B., Perkins, R., Walsh, T., O'Neill, B., Ó Duibhir, C., y Duggan, A. (2023). *Education in a Dynamic World: The performance of students in Ireland in PISA 2022*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2023/12/B23617-Education-in-a-Dynamic-World-Report-online-1.pdf>
- Duggan, A., Karakolidis, A., Clerkin, A., Gilleece, L., y Perkins, R. (2023). Trends in educational inequalities in Ireland's primary schools: an analysis based on TIMSS data (2011–2019). *Large-scale Assessments in Education*, 11(39). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00188-2>
- Eivers, E., y Clerkin, A. (2012). *PIRLS & TIMSS 2011: Reading, mathematics and science outcomes for Ireland*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/documents/pt_2011_main_report.pdf
- Eivers, E., Gilleece, L., y Delaney, E. (2017). *Reading achievement in PIRLS 2016: Initial report for Ireland*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016_initial-report-IRL.pdf
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., y Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years). Research Report No. 15*. National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/2137/literacy_in_early_childhood_and_primary_education_3-8_years.pdf
- Kiniry, J., Duggan, A., Karakolidis, A., Cunningham, R., y Millar, D. (2023). *The national assessments of mathematics and English reading 2021: Performance report*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2023/05/NAMER2021_Performance-Report_Digital.pdf
- McHugh, G., Clerkin, A., Cunningham, R., y Perkins, R. (2024). *An in-depth analysis of the relative strengths and weaknesses of students in Ireland in mathematics and science in TIMSS 2019*. Educational Research Centre. <https://doi.org/10.70092/2091319.0724>
- McHugh, G., Denner, S., Clerkin, A., Piccio, G., y Pitsia, V. (2024). *TIMSS 2023: Insights into mathematics and science achievement in Ireland*. Educational Research Centre. <https://doi.org/10.70092/2009137.1224>
- Nelis, S. M., y Gilleece, L. (2023). *Ireland's national assessments of mathematics and English reading 2021: A focus on achievement in urban DEIS schools*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2023/05/B23572-NAMER-DEIS-report-Online.pdf>

- Nic Mhuirí, S. (2020). *Shape and space in the senior primary classes. Commissioned research paper*. National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/4624/primary_maths_research_shape_and_space_seniorclasses.pdf
- Nonte, S., Clerkin, A., y Perkins, R. (2022). An examination of science achievement and school compositional effects in Ireland using TIMSS data. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2523–2536. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2523>
- O’Leary, M., Lysaght, Z., Nic Craith, D., y Scully, D. (2019). *Standardised testing in English reading and mathematics in the Irish primary school: A survey of Irish primary teachers*. DCU/INTO. <https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/CARPE-INTO-Standardised-Testing-Survey-2019.pdf>
- Perkins, R., y Clerkin, A. (2020). *TIMSS 2019: Ireland’s results in mathematics and science*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2021/01/03-ERC-TIMSS-2019-Report_A4_Online.pdf
- Perkins, R., Moran, G., Cosgrove, J., y Shiel, G. (2010). *PISA 2009: The performance and progress of 15-year-olds in Ireland. Summary report*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/documents/p09national_summary_report2009.pdf
- Perkins, R., Shiel, G., Merriman, B., Cosgrove, J., y Moran, G. (2013). *Learning for life: The achievements of 15-year-olds in Ireland on mathematics, reading literacy and science in PISA 2012*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2016/07/Learning-for-life-report.pdf>
- Salvia, J., y Ysseldyke, J. (2001). *Assessment* (8th Ed.). Houghton Mifflin Company.
- Shiel, G., Kavanagh, L., y Millar, D. (2014). *The 2014 national assessments of English reading and mathematics. Volume 1: Performance report*. Educational Research Centre. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2016/11/NA_2014_Vol1_Final-updated.pdf
- Shiel, G., Kelleher, C., McKeown, C., y Denner, S. (2016). *Future ready? The performance of 15-year-olds in Ireland on science, reading literacy and mathematics in PISA 2015*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2019/11/PISA2015-FutureReady-15112019.pdf>

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

Acerca de la IEA

La IEA es una cooperativa internacional independiente de instituciones nacionales de investigación y organismos gubernamentales. La IEA lleva a cabo estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento educativo para comprender en profundidad los efectos de las políticas y prácticas dentro de los sistemas educativos y entre ellos, proporcionar a los responsables políticos información sobre el rendimiento de los estudiantes e investigar, comprender y mejorar la educación en todo el mundo.

Síguenos:

 [@iea_educacion](https://twitter.com/iea_educacion)

 [IEAResearchInEducation](https://www.facebook.com/IEAResearchInEducation)

 [IEA](https://www.linkedin.com/company/iea)

Christian Christrup Kjeldsen
Presidente de la IEA

Dirk Hastedt
Director Ejecutivo de la IEA

Andrea Netten
Directora de la IEA en Ámsterdam

Laura Cheeseman
Responsable de Comunicación de la IEA

David Rutkowski
*Editor de la serie,
Universidad de Indiana*

Copyright © 2025 Stichting IEA Secretariaat Nederland

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación de datos o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin el permiso por escrito del titular de los derechos de autor.

Citar esta publicación como:

Clerkin, A., y Gilligan, E. (2025, enero). How Large-scale Assessments Have Informed Education Policy in Ireland. *IEA Compass: Briefs in Education* No.23. IEA

ISSN: 2589/70396

Pueden solicitarse ejemplares de esta publicación a:

Stichting IEA Secretariaat
Nederland
Keizersgracht 311
1016 EE Ámsterdam
Países Bajos

Por correo electrónico:
secretariat@iea.nl

Página web: www.iea.nl



Researching education, improving learning

TRADUCCIÓN: Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee Instituto Nacional
de Evaluación
Educativa



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España
INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en X: @educalNEE
NIPO línea: 164-24-144-9