



La multiperspectividad en los exámenes nacionales de Historia A (Portugal | 2018-2024): un análisis crítico

Cláudia Pinto Ribeiro*

Universidade do Porto | CITCEM, Portugal

Mail: cpribeiro@letras.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1973-4170>

Marília José do Gago Alves Quintal

Universidade do Minho, Portugal

Mail: mgago@ie.uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>

RESUMEN

Este estudio analiza la presencia y la operacionalización de la multiperspectividad en los exámenes nacionales de Historia A en Portugal, aplicados entre 2018 y 2024, en sus dos fases. A través de un enfoque cualitativo, se examinan las preguntas que solicitan explícitamente el contraste de perspectivas, evaluando el nivel de complejidad cognitiva exigido en las respuestas. Los resultados indican que, aunque la multiperspectividad es una constante en las pruebas, el grado de profundidad varía significativamente, oscilando entre tareas de mera identificación de diferencias (la mayoría) y ejercicios que requieren análisis crítico y contextualización histórica. Se concluye que, a pesar de su presencia regular, existe margen para profundizar en el uso crítico de la multiperspectividad en los exámenes, promoviendo un pensamiento histórico más reflexivo y complejo.

Palabras clave: multiperspectividad, exámenes nacionales, Historia A, pensamiento histórico, educación histórica.

1. Introducción

En 2017, un titular del *Expresso* preguntaba: «¿Por qué los estudiantes suspenden más a menudo Historia?». Ese año, la asignatura de Historia A obtuvo una de las puntuaciones medias más bajas de los exámenes nacionales portugueses —9,5 sobre 20— y una tasa de suspensos de alrededor del 14 % (Silva, 2017). Esta realidad suscitó debates sobre el plan de estudios, los métodos de enseñanza y, especialmente, los modelos de evaluación utilizados. Seis años después, los resultados siguen siendo motivo de preocupación. En 2023, la nota media de los exámenes aumentó ligeramente hasta 11,5, y en 2024 subió a 12,4 (Economia e Finanças, 2024), acercándose a la media general de los exámenes nacionales. Sin embargo, la fluctuación de los resultados y las continuas dificultades de los alumnos para elaborar respuestas con base histórica plantean importantes cuestiones sobre las herramientas y los criterios de evaluación utilizados.

La evaluación en Historia, especialmente en el examen nacional de Historia A, desempeña un papel crucial en la trayectoria académica de los estudiantes de la rama de Lenguas y Humanidades. Más que evaluar los conocimientos fácticos, se espera que el examen evalúe habilidades específicas de la disciplina, como la interpretación de fuentes, la contextualización histórica y la capacidad de abordar múltiples perspectivas. En este sentido, la forma en que el examen incorpora la multiperspectividad puede revelar la orientación pedagógica subyacente y el tipo de pensamiento histórico que se valora.

Es en este contexto donde se sitúa el presente estudio. Examina las preguntas del examen nacional de Historia A de 2018 a 2024, con el objetivo de comprender cómo se aborda la multiperspectividad en los exámenes y qué nivel de complejidad cognitiva se espera de los estudiantes. El análisis combina ideas clave de la enseñanza de la historia con una lectura sistemática de las preguntas y los criterios de calificación, con el fin de contribuir a una reflexión más amplia sobre los objetivos y los retos de la evaluación externa en historia.

*Autora de correspondencia: Cláudia Pinto Ribeiro

Recibido: 30/03/2025 — Aceptado: 14/07/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22547>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1.1 Educación histórica y pensamiento histórico: marco teórico y curricular

El objetivo de la enseñanza de la Historia es desarrollar el pensamiento histórico y los conocimientos que son útiles para tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable en la vida cotidiana. Al final de la educación obligatoria, los estudiantes deben haber adquirido un marco conceptual que les permita comprender el mundo e interactuar con él de manera consciente, informada y ética, dentro de un contexto social cada vez más complejo y exigente.

Como campo epistemológico que aúna la Historia, la Epistemología de la Historia y la Investigación Educativa, la Educación Histórica busca reflexionar sobre lo que significa aprender Historia y definir principios pedagógicos destinados a fomentar una conciencia histórica humanista. En este sentido, sostiene que la práctica educativa —incluida la evaluación— debe centrarse en el alumno, considerándolo un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

El objetivo es que los estudiantes desarrollen una competencia histórica transformadora que les permita navegar por tensiones, dilemas y conflictos, crear valor y responder a los retos futuros de manera responsable, en consonancia con los principios de dignidad humana y equidad. Por lo tanto, la planificación, la implementación y la evaluación de la enseñanza deben basarse en los contextos de la vida real de los estudiantes: sus experiencias, antecedentes y formas de entender el mundo (Casanova-García et al., 2024).

El aprendizaje histórico debe basarse en tareas que respeten la metodología de la investigación histórica en sí misma, fomentando la interpretación de las fuentes para la construcción de pruebas, la articulación de conceptos sustantivos y metahistóricos y el desarrollo de procesos metacognitivos que apoyen una internalización personal —aunque mediada socialmente— del conocimiento histórico.

Este enfoque se ajusta al plan de estudios portugués actual y a las recomendaciones de organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO. En 2017, el documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins et al., 2017) describía diez áreas clave de competencia que deben desarrollarse en todas las materias escolares, incluidas las habilidades personales, sociales y académicas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para los retos de toda la vida. Entre ellas, se hace especial hincapié en el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación y la acción responsable, dentro de un marco holístico y humanístico.

En este contexto, los Decretos Ley n.º 54/2018 y n.º 55/2018 introdujeron los principios de Educación Inclusiva y Autonomía y Flexibilidad Curricular. En la educación no profesional, todas las prácticas docentes y de evaluación se rigen ahora por la *Estrategia Nacional para la Educación para la Ciudadanía* y por los *Aprendizajes Esenciales* de cada asignatura, que definen las áreas, los temas, los subtemas y las competencias específicas que deben desarrollarse.

En esta lógica, la evaluación no se considera la etapa final del proceso de aprendizaje, sino más bien una parte integral del mismo. Si el currículo sitúa al alumno en el centro, la evaluación también debe funcionar como *evaluación para el aprendizaje*, y no simplemente como *evaluación del aprendizaje*. Según el plan de estudios actual, la Historia es una asignatura obligatoria desde los cursos 7.º a 9.º y forma parte del componente específico de la rama de Lenguas y Humanidades en la educación secundaria superior (cursos 10.º a 12.º). Al final de la escuela secundaria, los alumnos se someten a un examen nacional, que representa el 30 % de la nota final de la asignatura.

Los *aprendizajes esenciales* de Historia definen el contenido sustantivo y las competencias específicas para cada curso escolar, en diálogo con los conceptos metahistóricos de la disciplina. Estas competencias se agrupan en tres ámbitos principales: a) Interpretación de diversas fuentes históricas para construir evidencias; b) Comprensión contextualizada de las realidades históricas; c) Comunicación histórica y construcción narrativa.

También se hace hincapié en que las fuentes utilizadas en las actividades de aprendizaje deben ser diversas en cuanto a su forma (escritas, visuales, materiales), su estatus (oficiales, no oficiales, privadas, clandestinas, etc.) y su mensaje (convergentes, divergentes, complementarias). Este principio está directamente relacionado con el concepto de *multiperspectividad*, que se presenta explícitamente en los *Aprendizajes Esenciales* como una habilidad que hay que desarrollar.

Las directrices específicas para la enseñanza de la Historia en el nivel secundario incluyen:

- Analizar textos historiográficos e identificar el punto de vista del autor como una interpretación que puede revisarse a la luz de nuevos estudios históricos (Ministério da Educação [ME], 2022, p. 3);
- Comparar diferentes ideas y perspectivas históricas, respetando las diferencias de opinión;
- Promover la multiperspectividad en Historia, dentro de un marco de desarrollo personal y autónomo (ME, 2022, pp. 9-10).

La multiperspectividad es, por lo tanto, un concepto metahistórico clave con importantes implicaciones para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la Historia. Para poner en práctica este concepto, es esencial aclarar qué se entiende por *narrativa multiperspectiva* y cómo puede contribuir al desarrollo de una conciencia histórica crítica, informada e intercultural.

En un enfoque relativista, parece existir una estrecha relación entre las narrativas históricas y las ficticias, que pueden degenerar en mitos, así como en formas de narración escapista, consoladora o puramente entretenida. Llevado al extremo, este tipo de narrativa puede convertirse en una herramienta de poder y manipulación. En resumen, la narrativa histórica puede tratarse como un artefacto cultural literario —una mera posibilidad de lo real— sin preocuparse por su validación, ya que, desde este punto de vista, todo es signo y símbolo, y no hay nada «real» a lo que se pueda acceder. Sin embargo, la (re)construcción de las acciones e interacciones humanas dentro de un contexto cultural es un proceso de «experimentación» de la realidad que deseamos comprender, dándole

significado a través de la competencia narrativa. La existencia legítima y natural de diferentes perspectivas en la Historia no significa, sin embargo, que todas las perspectivas sean igualmente válidas.

Desde un punto de vista narrativista, validar múltiples perspectivas requiere algo más que simplemente verificar los hechos, como suelen hacer las plataformas de verificación de datos en los medios de comunicación. Una narrativa puede no contener errores fácticos —puede basarse en información «veraz»— y, sin embargo, no considerarse históricamente válida si omite elementos esenciales necesarios para una comprensión integral basada en las pruebas disponibles. Omitir datos relevantes y enfatizar los irrelevantes se acerca al ámbito de la ficción, moldeada por ingredientes como apelaciones emocionales peculiares, victimización o teorías conspirativas.

Una narrativa histórica debe ser explicativa en sí misma, un medio para reconstruir el pensamiento y la acción humanos, basada en pruebas históricas y en la inteligibilidad de la explicación producida. Es esencial debatir múltiples perspectivas basadas en la crítica recíproca, el escepticismo racional contextualizado y las pruebas, con el fin de validar la explicación más plausible e inteligible, que, por supuesto, siempre es provisional. Al hacerlo, contribuimos explícitamente a la «lectura» de las numerosas narrativas que circulan ampliamente a través de los medios de comunicación, algunas más falsas, conspirativas o manipuladoras que otras. Así, en el debate entre perspectivas, es necesario pensar de forma consciente y racional sobre el conjunto histórico, de modo que esta experiencia contribuya a la toma de decisiones y a la acción que pueda exponer «realidades alternativas construidas», incluso si esto significa narrar lo que preferiríamos no afrontar.

La confrontación de perspectivas puede permitir una comprensión del mundo que no se base en una narrativa maestra u oficial, construida en nombre de la cohesión, a menudo anclada en una única narrativa mitológica estrechamente vinculada a la historia pública y a una conciencia histórica tradicional. En los campos de la Historia y la Educación Histórica, los términos «narrativa dominante» o «narrativa oficial» se refieren a la versión dominante del pasado que está institucionalmente legitimada y socialmente compartida, y que a menudo sirve para consolidar identidades nacionales, políticas o culturales. Esta narrativa tiende a presentar una historia simplificada y homogénea, enfatizando ciertos acontecimientos, personajes e interpretaciones, mientras margina o silencia otras voces y experiencias. Según muchos autores (Olick et al., 2011), las narrativas maestras funcionan como instrumentos de poder, guiando la memoria colectiva e influyendo en la construcción de la conciencia histórica pública. Se trata de una narrativa orientada a la cohesión social, pero que puede restringir simultáneamente la pluralidad y el debate crítico sobre el pasado. Por lo tanto, cuestionar y problematizar la narrativa maestra se convierte en algo esencial para desarrollar un enfoque multiperspectivo que sea reflexivo, crítico y atento a las complejidades y contradicciones de la Historia.

Sin embargo, limitarse a reconocer la existencia de la multiperspectividad —como se sugiere a veces tanto en la historia pública como en la disciplinaria— sin abordar los criterios de validez histórica, dentro de un marco de realismo crítico, parece insuficiente dada la complejidad de los tiempos en que vivimos. Hoy en día, nos enfrentamos al reto de las «falsedades» y los «hechos alternativos». Cada vez parece más necesario entender la narrativa histórica como *interperspectiva*, es decir, construida prestando atención a las culturas de los actores involucrados, sus puntos de vista, intenciones, intereses y propósitos. Desconstruir las narrativas para comprenderlas, validarlas y reconstruirlas de una manera más informada y compleja parece ser el camino que seguir. El objetivo es, por lo tanto, contribuir al desarrollo de una *conciencia histórica intercultural*.

Varios estudios sobre la enseñanza de la historia realizados en toda Europa han examinado cómo los alumnos de diferentes edades explican la existencia de múltiples perspectivas sobre un mismo acontecimiento histórico. Sus respuestas muestran diversos grados de sofisticación. Algunos alumnos reconocen que hay diferentes formas de contar la misma historia, explican que algunas personas saben más que otras e identifican similitudes y diferencias. Otros justifican la presencia de múltiples perspectivas basándose en la idea de que todo el mundo tiene derecho a opinar, pero sin cuestionar los criterios que permitirían evaluar la validez de esas opiniones. Algunos incluso sostienen que los historiadores deberían llegar a un consenso, creando una única narrativa. Con menos frecuencia, los estudiantes reconocen la existencia de múltiples perspectivas como algo natural y legítimo en la Historia, que surge de diferentes preguntas e interpretaciones de las pruebas históricas, moldeadas por distintas formas de pensar. Sin embargo, estas narrativas y perspectivas deben validarse de acuerdo con los estándares metodológicos de la propia disciplina (Barca et al., 2025; Gago, 2005).

También son dignos de mención los resultados de un estudio centrado en cómo perciben los profesores de Historia el uso de la multiperspectividad en el aula. La mayoría de los profesores cree que debe utilizarse, fomentando tareas que destaquen las similitudes y diferencias entre los puntos de vista de los distintos autores, con el objetivo último de construir una narrativa consensuada sobre el tema. Sin embargo, algunos profesores sostienen que no debe utilizarse la multiperspectividad, por temor a que pueda confundir a los alumnos (Gago, 2018).

Es evidente que aún queda mucho por hacer. La enseñanza de la historia puede —y debe— ayudar a identificar, analizar y promover una visión más compleja de la realidad, permitiendo que la toma de decisiones y la acción estén más fundamentadas históricamente y menos influenciadas por agendas específicas (nacionalistas, revisionistas, populistas, económicas, políticas, etc.).

Basándose en este marco teórico y curricular compartido, este artículo propone un análisis de las preguntas del examen nacional de Historia A, obligatorio para los estudiantes de la rama de Lenguas y Humanidades de la educación secundaria portuguesa.

En resumen, la enseñanza de la historia, tal y como se define en el actual marco curricular portugués y en la literatura internacional más amplia, hace especial hincapié en el desarrollo de una conciencia histórica crítica, informada y con base ética. Dentro de

esta visión, la *multiperspectividad* surge como una competencia fundamental, que permite a los alumnos reconocer la diversidad de interpretaciones del pasado y posicionarse de forma reflexiva cuando se enfrentan a narrativas contrapuestas.

Al incorporar fuentes diversas, fomentar el análisis crítico y promover la confrontación de perspectivas, la enseñanza de la Historia apoya no solo el desarrollo académico, sino también el cultivo de una ciudadanía reflexiva y activa. En este sentido, la evaluación debe estar a la altura de estas ambiciones formativas. Debe ir más allá de la memorización mecánica o la comprensión superficial y, en su lugar, abarcar tareas que realmente involucren a los alumnos en un pensamiento histórico complejo.

Es a partir de esta rica base teórica y curricular que el presente estudio extrae su propósito: examinar críticamente los exámenes nacionales de *Historia A* y evaluar en qué medida incorporan —o no— el potencial transformador de la *multiperspectividad*.

2. Marco metodológico del estudio

Este estudio se sitúa en el ámbito de la enseñanza de la Historia y se centra en el análisis de los exámenes nacionales de *Historia A* realizados al final de la educación secundaria superior en Portugal, entre 2018 y 2024. Todos los exámenes analizados en este estudio se obtuvieron del archivo digital del Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), la institución responsable del diseño y la administración de los exámenes nacionales en Portugal. Estos exámenes están a disposición del público, lo que garantiza la transparencia y la fiabilidad tanto de los cuestionarios como de los sistemas de calificación utilizados en el análisis¹.

2.1. Objetivos

Los objetivos específicos del estudio eran:

- Identificar las preguntas de los exámenes nacionales de *Historia A* (2018-2024) que se refieren explícitamente al concepto de *multiperspectividad*.
- Analizar los tipos de fuentes históricas y tareas propuestas a los estudiantes en esas preguntas.
- Inferir las ideas subyacentes sobre cómo se aborda la *multiperspectividad* en los exámenes.
- Evaluar la coherencia entre estas tareas de evaluación y las competencias asociadas al pensamiento histórico.

El objetivo general es determinar si los exámenes nacionales promueven el pensamiento histórico y la construcción de narrativas múltiples, contextualizadas y basadas en pruebas, o si reproducen modelos tradicionales basados en la memorización y la reproducción de una narrativa única y estandarizada.

2.2. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo, interpretativo y exploratorio (Erickson, 1986), basado en el análisis del contenido de los exámenes nacionales de *Historia A* de la primera y segunda convocatoria de cada año entre 2018 y 2024. En total, se analizaron 14 exámenes y 56 grupos de preguntas. La metodología consistió en:

- Categorizar las preguntas según la presencia o ausencia de *multiperspectividad* explícita.
- Transcribir todas las preguntas que requerían la comparación de fuentes y perspectivas.
- Identificar los títulos y tipos de fuentes históricas incluidas en los conjuntos de documentos.
- Identificar el grupo temático, el tipo de tarea (respuesta restringida o ampliada) y el nivel cognitivo implicado.
- La construcción de una base de datos sistematizada, complementada con un cuadro resumen (año, fase, grupo, preguntas).

Esta base de datos se enriqueció con una tabla analítica inspirada en la *Rúbrica para la Evaluación de la Competencia en Historia* (RECH), adaptada al contexto específico de los exámenes portugueses (Chaparro-Sainz et al., 2024). Las principales categorías de análisis incluyeron: título original y tipo de fuente histórica (por ejemplo, documental, visual, narrativa, estadística); operación cognitiva requerida (identificación, comparación, contextualización, construcción de una explicación histórica); y complejidad de la tarea (reconocimiento simple, análisis integrado, comparación narrativa).

La elección metodológica de un enfoque cualitativo se basa en un razonamiento hermenéutico, entendido como una forma de interpretar los fenómenos educativos explorando sus significados, intenciones y contextos. Más que limitarse a cuantificar la presencia de la *multiperspectividad* en los exámenes, el objetivo es comprender el significado que hay detrás de las tareas, las visiones históricas que promueven y las competencias que realmente requieren. Los exámenes se consideran no solo herramientas de evaluación, sino también contextos culturales y educativos situados que reflejan elecciones epistemológicas y curriculares. También se reconoce que los propios investigadores desempeñan un papel activo en la construcción del significado atribuido a los datos, a través de una lente interpretativa crítica y reflexiva.

¹ Disponible en: <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/arquivo-provas-e-exames-finais-nacionais-es/>

2.3. *Ámbito y delimitaciones*

El análisis se centró exclusivamente en preguntas que abordaban explícitamente la multiperspectividad, es decir, aquellas que requerían la comparación de diferentes perspectivas basadas en fuentes históricas. Solo se tuvo en cuenta el componente nacional (*Historia A*) del examen, obligatorio para los estudiantes de la rama de Lenguas y Humanidades, tanto en la primera como en la segunda convocatoria. Se excluyó la convocatoria especial.

Se excluyeron del análisis las preguntas de opción múltiple, de emparejamiento y de ordenación, salvo en los casos en que exigían explícitamente la comparación de fuentes contradictorias. Se prestó especial atención a las preguntas de respuesta construida, tanto restringidas como ampliadas, que requieren interpretación, contextualización y el desarrollo de argumentos históricos.

2.4. *Estructura del examen de Historia A*

Tomando como ejemplo el examen de *Historia A* de la primera convocatoria de 2024, el examen final nacional tiene una duración de 120 minutos, con un margen adicional de 30 minutos. El examen consta de 16 páginas e incluye un total de 14 preguntas.

De estas 14 preguntas, 10 son obligatorias y contribuyen directamente a la puntuación final. Las cuatro preguntas restantes son opcionales, y solo las dos con mayor puntuación se tienen en cuenta para la nota final. La puntuación total del examen es de 200 puntos. El examen se estructura en torno a cuatro grupos temáticos:

- Grupo I: El modelo político ateniense en el siglo V a. C.
- Grupo II: La crisis del Antiguo Régimen: poder, sociedad y economía
- Grupo III: Rupturas políticas y problemas económicos en Portugal a principios del siglo XX
- Grupo IV: El sistema geopolítico de la Guerra Fría y su resolución

Por lo tanto, el examen abarca contenidos desde la Antigüedad clásica hasta la era contemporánea, presentados en orden cronológico. Cada grupo incluye diferentes tipos de preguntas, como preguntas de selección (por ejemplo, de opción múltiple) y preguntas de respuesta construida (respuestas restringidas y extendidas).

Las preguntas de selección se puntúan de forma dicotómica (correcto/incorrecto) o según los niveles de rendimiento. En las preguntas de respuesta construida, los criterios de calificación se organizan por parámetros con varios niveles de rendimiento. Para la pregunta de respuesta extendida (Grupo II - Pregunta 1), los parámetros de puntuación son: (A) Identificación y explicación; (B) Coherencia temática y organización; y (C) Integración de fuentes. La evaluación de estos ítems tiene en cuenta la precisión del contenido, la organización de las ideas, el uso de terminología específica de la materia y la integración de la información de las fuentes proporcionadas.

Es obligatorio indicar claramente la versión del examen (hay dos versiones); de lo contrario, las respuestas a las preguntas de selección recibirán cero puntos. La puntuación de cada pregunta se especifica al final de la misma.

3. Examen de los exámenes: presentación y debate de los resultados

3.1. *Punto de partida: las cifras*

Entre 2018 y 2024, se realizaron catorce exámenes nacionales de *Historia A* en Portugal, correspondientes a la primera y segunda convocatoria de cada año académico. Estos exámenes mantuvieron una estructura relativamente estable, compuesta por cuatro grupos de preguntas (grupos I a IV), organizadas en torno a diferentes períodos y temas de la historia nacional y mundial. Se analizaron un total de 56 grupos de preguntas, prestando especial atención a las preguntas de respuesta construida (tanto restringidas como ampliadas), ya que son las que más probablemente implican operaciones cognitivas de orden superior y el uso potencial de la multiperspectividad.

El análisis identificó 23 grupos de preguntas que exigían explícitamente a los alumnos aplicar la multiperspectividad, lo que representa aproximadamente el 41 % de todo el contenido de los exámenes entre 2018 y 2024. La presencia de la multiperspectividad no es uniforme ni está garantizada en todos los exámenes, pero se da con cierta regularidad, lo que permite identificar tendencias en su distribución a lo largo del tiempo, en los temas tratados y en los tipos de tareas propuestas.

La multiperspectividad estuvo presente en todos los años y fases de los exámenes durante el período de estudio, con al menos una pregunta por año que requería explícitamente la comparación de perspectivas divergentes. En algunos años, en particular 2020, 2022 y 2023, el número de preguntas relacionadas con este concepto metahistórico fue especialmente significativo, apareciendo en más de un grupo del mismo examen. En cuanto a la distribución entre las fases de los exámenes, no se observaron grandes diferencias entre la primera y la segunda convocatoria. Ambas incluían preguntas que requerían la comparación de fuentes, el análisis de discursos contradictorios o la construcción de explicaciones históricas que integraran múltiples puntos de vista. Sin embargo, los exámenes de la segunda convocatoria a veces incluían tareas más exigentes desde un punto de vista interpretativo y más adecuado para el análisis crítico de las fuentes. Este punto se retomará más adelante en la discusión.

3.2. ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo?

El análisis revela que la multiperspectividad se concentra con mayor frecuencia en los grupos III y IV, los que tratan de la historia contemporánea (siglo XX) y la transición del mundo moderno a la globalización. La historia reciente de Portugal destaca como el ámbito más rico para la elaboración de ejercicios basados en la confrontación de discursos divergentes, en particular entre las narrativas del régimen y la oposición, las fuerzas políticas posteriores al 25 de abril o las opiniones contrarias sobre la descolonización.

Teniendo en cuenta la tipología de las preguntas, las 45 preguntas identificadas como potencial o explícitamente multiperspectivas se agruparon en tres categorías principales:

- Preguntas de comparación de fuentes (23).
- Preguntas de desarrollo integrador (12).
- Preguntas sobre análisis e interpretación de fuentes (10).

En muchos casos, estas categorías se solapan, lo que da lugar a tareas de gran complejidad cognitiva.

Más de la mitad de las preguntas analizadas requieren explícitamente que los alumnos comparen dos perspectivas sobre aspectos opuestos, lo que convierte esta comparación en el núcleo de la tarea. Las preguntas de comparación de fuentes son aquellas en las que la multiperspectividad se articula de forma más clara y directa. Una formulación típica es: «*Compare las dos perspectivas expresadas en los documentos 1 y 2 en relación con dos aspectos en los que difieren*». Este tipo de pregunta requiere que los alumnos:

1. identificar el punto de vista de cada fuente.
2. seleccionen dos aspectos contrastantes.
3. utilicen extractos de las fuentes para respaldar su análisis. Se trata, por tanto, de un ejercicio de análisis comparativo que activa las habilidades de lectura y la capacidad de extraer e interpretar información de diversos tipos de fuentes.

Las preguntas de desarrollo integrador requieren que los alumnos combinen diferentes fuentes con conocimientos históricos, a menudo enmarcados en temas orientativos dentro de temas más amplios. Estas tareas requieren:

1. interpretación y síntesis de información procedente de múltiples fuentes.
2. integración de diferentes perspectivas en un argumento coherente.
3. articulación de fuentes visuales, textuales y estadísticas. Aunque menos directas a la hora de confrontar puntos de vista contrapuestos, estas preguntas permiten una mayor implicación con la multiperspectividad, promoviendo habilidades de interpretación, contextualización, razonamiento histórico y construcción de discursos independientes.

Por último, las preguntas de análisis e interpretación de fuentes (aunque menos frecuentes, muy relevantes) piden a los alumnos que interpreten una o más fuentes identificando la intención, la ideología o la función simbólica, a menudo implícitas. Estas tareas fomentan:

1. la decodificación crítica de materiales visuales (por ejemplo, caricaturas, carteles, fotografías).
2. el reconocimiento de narrativas implícitas, estrategias discursivas y contextos de producción.
3. las habilidades de inferencia y la «lectura entre líneas». Estas preguntas fomentan la lectura crítica e inferencial de las fuentes, incluyendo la conciencia de sus propósitos ideológicos.

3.3. Grado de complejidad

El análisis reveló una variación significativa en el nivel de complejidad y profundidad que requieren las diferentes preguntas. Mientras que algunas tareas solo exigen la identificación de opiniones divergentes, otras requieren una explicación histórica bien fundamentada, que implica la integración de fuentes, conocimientos disciplinarios y competencias como el análisis crítico de fuentes y la problematización ética de las narrativas históricas.

En general, la mayoría de las preguntas analizadas se sitúan entre los niveles 2 y 3 de la tabla RECH. Estos niveles requieren, respectivamente, una explicación contextualizada y una argumentación basada en pruebas, con énfasis en competencias como la adopción de una perspectiva histórica, el uso de fuentes como pruebas y la conciencia ética.

Sin embargo, es importante distinguir entre:

- **Preguntas de menor complejidad**, que solo requieren la identificación o enumeración de diferencias entre fuentes, basadas en una lectura literal o descriptiva. Estas preguntas no requieren contextualización ni movilización de los conocimientos históricos del estudiante. En tales casos, la comparación de perspectivas se mantiene en un nivel superficial y puede resolverse mediante un simple reconocimiento o una asociación directa.
- **Preguntas de complejidad moderada**, que requieren que los alumnos articulen contrastes con cierto grado de contextualización, incluso cuando las fuentes son breves y el nivel de inferencia es limitado. Estas tareas implican interpretar las intenciones de los autores y relacionarlas con el contexto histórico más amplio.
- **Preguntas de mayor complejidad**, en las que la multiperspectividad se combina con operaciones cognitivas más avanzadas, como la evaluación, la argumentación, la problematización y el posicionamiento crítico. Estas preguntas invitan a los alumnos a integrar fuentes divergentes, explicitar supuestos ideológicos o éticos y construir una explicación histórica coherente y bien fundamentada.

4. Multiperspectividad en tres niveles de complejidad

Aunque la multiperspectividad aparece más claramente en las preguntas que requieren la comparación de fuentes con puntos de vista opuestos, la forma en que se formula y evalúa esta comparación varía significativamente. En la siguiente sección se presentan tres ejemplos ilustrativos, uno para cada nivel de complejidad, con el fin de comprender mejor el alcance evaluativo de las competencias de pensamiento histórico que intervienen en estas preguntas de examen.

4.1. Ejemplo de menor complejidad

2024 | Segunda convocatoria | Grupo III | Pregunta 1

El grupo III del examen de *Historia A* de la segunda convocatoria de 2024 está dedicado a los cambios políticos y socioculturales en el contexto de la Primera Guerra Mundial, e incluye cuatro preguntas que implican diferentes tipos de tareas y exigencias cognitivas. El grupo incluye una pregunta de respuesta extensa respaldada por documentos (pregunta 1), seguida de tres preguntas de respuesta corta que van desde la simple identificación hasta la interpretación temática o estética. En general, el grupo equilibra la diversidad formal con un nivel de complejidad generalmente bajo a moderado.

La pregunta 1 destaca por incluir fuentes con perspectivas opuestas, lo que representa un claro ejemplo de multiperspectividad formal, aunque no es exigente desde el punto de vista cognitivo. Se invita a los estudiantes a comparar dos discursos pronunciados en 1919: uno de Ulrich von Brockdorff-Randau, jefe de la delegación alemana en la Conferencia de Paz de París, y otro de Georges Clemenceau, presidente del Consejo de Ministros francés. El tema son las negociaciones y las consecuencias del acuerdo de paz de posguerra.

La pregunta sigue el modelo estándar utilizado en los exámenes nacionales:

«Compare las dos perspectivas expresadas en los documentos 1 y 2 en relación con dos aspectos en los que difieren. Justifique su respuesta con extractos pertinentes de ambos documentos».

Aunque se invoca claramente la multiperspectividad, la complejidad cognitiva requerida es bastante limitada. Las posiciones expresadas en los dos discursos son directamente opuestas —la delegación alemana denuncia la humillación impuesta por los Aliados, mientras que Clemenceau justifica el Tratado como justo y necesario— y los contrastes pueden identificarse fácilmente mediante una lectura literal.

Según los criterios oficiales de calificación, se puede otorgar la máxima puntuación si el alumno compara dos aspectos e integra extractos relevantes de los documentos, sin necesidad de recurrir a conocimientos históricos externos, analizar intenciones o emitir juicios críticos. El alumno puede limitarse a identificar contrastes explícitos —como «paz impuesta» frente a «paz justa»— y reproducirlos con referencia directa a las fuentes.

Por lo tanto, la tarea solo activa operaciones cognitivas elementales, como la identificación, la descripción y la asociación directa, lo que la sitúa en los niveles 1 y 2 de la rúbrica RECH. Aunque la multiperspectividad está formalmente presente en la consigna, su exploración crítica sigue siendo limitada y se queda en la superficie del texto. Su valor radica principalmente en exponer a los alumnos a fuentes divergentes, pero no fomenta un pensamiento histórico verdaderamente complejo.

4.2. Ejemplo de complejidad moderada

2022 | Segunda convocatoria | Grupo III | Pregunta 1

El grupo III del examen de la segunda convocatoria de 2022 aborda el tema «*La crisis del liberalismo en Portugal: desde la caída de la monarquía hasta el establecimiento de la dictadura militar*». Compuesto por cuatro preguntas, el grupo incluye diferentes tipos de tareas, combinando preguntas de respuesta corta basadas en conocimientos fácticos, interpretación de fuentes y una pregunta comparativa que implica discursos políticos e ideológicos contrastantes. La pregunta 1 destaca como una tarea que activa claramente la multiperspectividad, ya que requiere inferencia, contextualización moderada e interpretación del discurso.

La pregunta 1 pide a los alumnos que comparen dos discursos políticos de la Primera República Portuguesa, ambos pronunciados entre 1917 y 1918. El primero, de Afonso Costa, defiende la legitimidad del gobierno republicano, la modernización de las instituciones y la movilización patriótica en tiempos de guerra. El segundo, de Alfredo Pimenta, critica duramente el régimen parlamentario, defiende el modelo presidencialista de Sidónio Pais, aboga por un Estado más fuerte y apoya una nueva alineación con la Iglesia católica.

La pregunta sigue la estructura comparativa clásica:

«Compare las dos perspectivas sobre el régimen republicano portugués expresadas en los documentos 1 y 2, en relación con dos aspectos en los que difieren. Justifique su respuesta con extractos pertinentes de ambos documentos».

Aquí, la multiperspectividad se expone con claridad y se aplica de manera eficaz. La divergencia entre las fuentes es profunda, tanto ideológica como políticamente. La tarea requiere que los alumnos identifiquen los contrastes clave —por ejemplo, la democra-

cia parlamentaria frente al presidencialismo autoritario, o el secularismo frente al acercamiento a la Iglesia— y los relacionen con el contexto más amplio de inestabilidad durante la Primera República.

Aunque la pregunta no exige un juicio crítico explícito, requiere la interpretación de las intenciones políticas, el reconocimiento de las funciones simbólicas y programáticas del discurso político y una contextualización mínima del marco histórico en el que se pronunciaron los discursos. El alumno debe identificar y articular dos contrastes significativos, respaldados por extractos bien elegidos de las fuentes.

Según los criterios de calificación, la puntuación más alta (14 puntos) se otorga a una comparación compleja que integra de manera significativa la información de ambas fuentes, utiliza la terminología histórica adecuada y presenta una narrativa coherente. No se requieren conocimientos externos, pero se valora la inferencia y la articulación lógica de las ideas.

Por lo tanto, esta pregunta se sitúa claramente entre los niveles 2 y 3 de la rúbrica RECH, lo que representa una tarea de complejidad intermedia. Requiere la movilización de competencias como el uso de fuentes para construir pruebas históricas, la identificación de perspectivas diversas y el análisis del discurso político en tiempos de crisis.

4.3. Ejemplo de mayor complejidad

2019 | Segunda convocatoria | Grupo III | Pregunta 5

El grupo III del examen de la segunda convocatoria de 2019 aborda el tema *«El auge del autoritarismo y el totalitarismo en la Europa de entreguerras»*, con especial atención al régimen portugués del Estado Novo. Consta de cinco preguntas, que culminan en una tarea de análisis comparativo en la que se enfrentan dos discursos opuestos sobre el concepto de libertad, respaldados por fuentes de gran riqueza ideológica. La estructura del grupo revela un aumento gradual de la exigencia cognitiva, que culmina en una pregunta que activa múltiples dimensiones del pensamiento histórico.

La pregunta 5 invita a los alumnos a comparar un discurso de Oliveira Salazar, pronunciado en 1949, con una declaración pública emitida por la MUD (Movimiento de Unidad Democrática) en 1946. En su discurso, Salazar justifica la supresión de la política partidista como salvaguarda contra *«el partidismo enfermizo»*, afirmando que *la libertad bajo el régimen es real e igual para todos. Por el contrario, el comunicado de la MUD denuncia la represión, el control cultural y la censura bajo el Estado Novo, abogando por la participación política y la libertad de expresión.*

La consigna, siguiendo la fórmula ya familiar, dice:

«Compare las dos perspectivas sobre el concepto de libertad bajo el Estado Novo, expresadas en los documentos 2 y 3, en relación con dos aspectos en los que difieren. Justifique su respuesta con extractos relevantes de ambos documentos».

Se trata de una pregunta muy compleja que requiere no solo identificar perspectivas contrapuestas, sino también interpretar el contenido ideológico de cada discurso, comprender el contexto represivo del régimen y construir un argumento crítico y bien fundamentado. La confrontación entre la propaganda estatal y la denuncia política pone de relieve el potencial formativo de la multiperspectividad, entendida aquí como una herramienta para el análisis ético, político e histórico.

Los criterios de calificación refuerzan este nivel de exigencia: para obtener la máxima puntuación (18 puntos), los alumnos deben presentar una comparación clara y completa, integrar extractos bien elegidos, utilizar una terminología histórica precisa y, lo que es más importante, demostrar un razonamiento claro y coherente. Esta tarea requiere la movilización de varias dimensiones del pensamiento histórico —uso crítico de las fuentes, adopción de perspectivas y reflexión ética— y se ajusta claramente al nivel 3 de la rúbrica RECH.

Este ejemplo ilustra cómo, en ocasiones, los exámenes nacionales pueden proponer tareas que van más allá de la lectura literal o la simple reproducción de información. Estas tareas requieren que los estudiantes problematizen el pasado, reconozcan la pluralidad de las narrativas históricas y desarrollen interpretaciones que estén fundamentadas tanto históricamente como éticamente.

5. Consideraciones finales

El análisis de los exámenes nacionales de Historia A entre 2018 y 2024 nos permite concluir que la multiperspectividad ocupa un lugar estable y recurrente dentro de la estructura de estas evaluaciones, especialmente a través de preguntas que requieren la comparación de fuentes que presentan posiciones contrapuestas. Su presencia es particularmente evidente en los Grupos III y IV, que se centran en temas de Historia Contemporánea y a menudo incluyen comparaciones de discursos políticos, sociales o ideológicos.

Sin embargo, la frecuencia de la multiperspectividad no se corresponde necesariamente con la complejidad de las operaciones cognitivas implicadas. Como se demuestra en este estudio, el nivel de profundidad histórica y exigencia interpretativa varía significativamente, desde tareas que solo requieren la identificación de diferencias (resolubles mediante asociación directa) hasta ejercicios que movilizan operaciones más exigentes, como la inferencia crítica, la contextualización, la integración de fuentes y el posicionamiento ético. Esta diversidad de enfoques se refleja en los diferentes niveles de la rúbrica RECH, con un predominio de preguntas de nivel 2 (explicación contextualizada) y una aparición menos frecuente de tareas de nivel 3 (argumentación basada en pruebas).

También se observó que la estructura formal de las preguntas por sí sola no garantiza la complejidad cognitiva. El mismo tipo de indicación —*«compara las dos perspectivas en relación con dos aspectos en los que difieren»*— puede dar lugar a tareas de niveles de complejidad

muy diferentes, dependiendo de la densidad de las fuentes, la redacción de los criterios de evaluación y la forma en que se construye el desafío. Aunque la multiperspectividad se incluye habitualmente en los exámenes, el uso repetido de la fórmula comparativa puede reducir su potencial formativo si no se apoya en tareas que exijan una lectura histórica profunda y crítica, y en sistemas de calificación que reflejen el nivel de dificultad de la tarea.

Las conclusiones de este estudio concuerdan con las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de la historia sobre cómo los alumnos justifican la existencia de la multiperspectividad en la historia y cómo los profesores abogan por su uso en el aula. Por lo tanto, si la evaluación, como dimensión clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, exige con mayor frecuencia operaciones cognitivas de menor complejidad, parece natural que las tareas en el aula y, en consecuencia, el razonamiento histórico de los alumnos, también tiendan a permanecer en niveles más bajos de sofisticación.

En resumen, los exámenes nacionales de *Historia A* incluyen cada vez más la multiperspectividad como una dimensión esencial de la comprensión histórica, pero aún hay margen para una integración más profunda y reflexiva.

Al igual que cualquier investigación cualitativa e interpretativa, este estudio se sitúa dentro de un contexto específico. El análisis se centró exclusivamente en los exámenes nacionales de *Historia A*, excluyendo las pruebas de otros ciclos educativos, materias o países. También se centró únicamente en las preguntas que requerían explícitamente una perspectiva múltiple, dejando de lado aquellas que podían fomentar indirectamente lecturas plurales o interpretaciones críticas. Además, el trabajo interpretativo se basó en rúbricas RECH adaptadas, lo que implica necesariamente un grado de subjetividad en la lectura de las indicaciones y la clasificación de los niveles de complejidad.

No obstante, este enfoque ha resultado especialmente útil para comprender cómo los exámenes nacionales encarnan concepciones particulares de la Historia y la práctica educativa. Al analizar la estructura de las preguntas, los tipos de fuentes utilizadas, los criterios de evaluación y el grado de exigencia cognitiva, el estudio ayuda a identificar tendencias, tensiones y oportunidades en la forma en que se evalúa el pensamiento histórico en el contexto de los exámenes.

La principal contribución de este estudio radica en su potencial para fomentar la reflexión crítica sobre la evaluación en Historia. Refuerza la necesidad de tareas que aborden la multiperspectividad de formas más complejas, yendo más allá de su presencia formal, y traduciéndola en actividades que movilicen la inferencia, el juicio y la argumentación, como contribución al desarrollo de una conciencia histórica más matizada e informada.

Referencias

- Barca, I., Gago, M. y Carvalho, M. (2025). Diversas caras de un pasado: contribuciones en tiempos de incertidumbre. En M. Gago, I. Barca y L. A. M. Alves (Eds.), *Educación histórica: teoría e investigación empírica*. CITCEM.
- Casanova-García, J. M., Prieto-Prieto, J. A., y Monteagudo-Fernández, J. (2024). Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba. En A. Miralles, M. Sánchez, y J. Moreno (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 272–281). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031~1>
- Chaparro-Sainz, A., Montilla-Torres, J. R., y Felices de la Fuente, M. del M. (2024). El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal. En A. Miralles, M. Sánchez, y J. Moreno (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 151–162). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031~1>
- Economia e Finanças. (2024, 8 de julio). *Médias dos exames nacionais desde 2020 até 2024 e variação entre 2023 e 2024 – 1.ª fase*. <https://econo-miafinancas.com/2024/medias-dos-exames-nacionais-desde-2020-ate-2024-e-variacao-entre-2023-e-2024-1a-fase/>
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos en la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza* (3.ª ed., pp. 119-161). Macmillan.
- Gago, M. (2005). La comprensión de la narrativa histórica por parte de los niños en Portugal. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Comprender la historia: investigaciones recientes en la enseñanza de la historia* (vol. 4) (pp. 83-97). Routledge.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-00-8/cons>
- Ministerio de Educación (2022). *Aprendizajes esenciales*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Olick, J. K., Vinidky-Seroussi, V. y Levy, D. (Eds.). (2011). *The collective memory reader*. Oxford University Press.
- Oliveira Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministerio de Educación.
- Silva, J. C. (22 de enero de 2017). ¿Por qué se suspende más en Historia? *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2017-01-22-Portugal-se-chum-ba-mais-a-Historia->