

Evaluar en historia: por los exámenes ¿qué conocimientos?¹

Ana Isabel Moreira²

CITCEM, Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-6757-8005

Pedro Duarte³

ESE, Politécnico de Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-3048-6959

Isabel Barca⁴

CITCEM, Porto, Portugal
ORCID: 0000-0001-7921-6928

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-04-2020 – Aprobado: 29- 05-2020

Resumen

Las pruebas de evaluación externa son una preocupación para los profesores, reconociendo su implicación directa en las prácticas pedagógico-curriculares, es decir, en Historia, valorando conceptos sustantivos. Sin embargo, para la experiencia de la educación histórica actual será fundamental un conocimiento más asociado a conceptos de segundo orden.

Para este análisis centrado en la realidad portuguesa, se recogieron los enunciados de la primera

1 Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

2 Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Investigadora integrada del Centro de Investigación Transdisciplinar «Espacio, Cultura y Memoria». Correo: ana_m0reira@hotmail.com

3 Doctorando en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor Asistente Convocado en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Porto (Portugal), en el área de Ciencias de la Educación. Correo: pedropereira@ese.ipp.pt

4 Doctora en Enseñanza de la Historia por la Universidad de Londres. Investigadora integrada del Centro de Investigación Transdisciplinar «Espacio, Cultura y Memoria». Correo: isabelbarca110@gmail.com

y segunda fase de los exámenes de la disciplina de Historia, realizados entre los años 2006 y 2017 por los estudiantes al final de la Educación Secundaria, siempre a nivel nacional. Se identifican semejanzas y diferencias, a lo largo del tiempo en relación con el tipo de preguntas presentadas y, en consecuencia, el tipo de conocimiento histórico que se alienta a los estudiantes a mostrar en las pruebas que tuvieron lugar al final de la educación obligatoria.

Palabras clave: Evaluación; exámenes; educación histórica; conocimiento histórico.

Avaliar em História: pelos exames, que conhecimentos?

Resumo

As provas de avaliação externa são uma preocupação para os professores, reconhecendo-se a sua significativa influência e implicação direta nas práticas pedagógico-curriculares, nomeadamente, na História, valorizando-se os conceitos substantivos. Todavia, para a experiência de uma educação histórica atual, será essencial um conhecimento mais associado aos conceitos de segunda ordem.

Para esta análise direcionada para a realidade portuguesa, recolheram-se os enunciados da 1.^a e 2.^a fases dos exames da disciplina de História, realizados entre os anos 2006 e 2017 por estudantes no final do Ensino Secundário (12.^o ano), sempre a nível nacional. Nos mesmos, identificam-se semelhanças e diferenças, ao longo do tempo, em relação ao tipo de perguntas apresentadas e, conseqüentemente, ao tipo de conhecimento histórico que os alunos são incitados a evidenciar naquelas provas decorridas no final do ensino obrigatório.

Palavras-chave: avaliação, exames, educação histórica, conhecimento histórico.

Evaluate in History: by exams, what knowledge?

Abstract

External evaluation tests are a concern to teachers as their significant influence and direct implication in pedagogical and curricular practices is recognized, namely, in History, valuing the substantive concepts.

However, for the experience of a current history education, the knowledge associated with



second order concepts is essential.

For this analysis directed to the Portuguese reality, a collection of exams was made, specifically those of the 1st and 2nd phases of the History subject, taken by students finishing Secondary Education (12th year) between the years of 2006 to 2017, always on a national level. The purpose was to identify the similarities and differences, throughout time, within the questions presented and, hence, in the type of historical knowledge asked of the students in the end of mandatory schooling.

Keywords: assessment and evaluation, exams, history education, historical knowledge.

I. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en cualquier parte del mundo, deben ser sinónimos de formación humanística, de capacidad de cuestionamiento de discursos excluyentes, de interés por el diálogo intercultural⁵. Sin embargo, y de acuerdo con Gómez y Miralles⁶, la evaluación del aprendizaje histórico, casi de forma transversal, continúa tendiendo hacia la medición de saberes sustantivos adquiridos, como si el conocimiento en el ámbito de la Historia pudiera reducirse a la retención de unos cuantos hechos, situaciones e incluso explicaciones fijas, con nombres importantes y fechas de énfasis, bien guardados en la memoria individual (y colectiva) y distantes de un conjunto de otras competencias de pensamiento (histórico) percibidas cada vez como más apremiantes.

Por lo tanto, se entiende el pensamiento histórico como aquel que permite a los sujetos que lo desarrollan, tal vez en una dimensión más basada en la naturaleza de la Historia, constatar un

5 BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604 y SCHMIDT, Auxiliadora y URBAN, Ana. Afinal, o que é educação histórica?. En: Revista Ibero-Americana de Educação Histórica. 2018, v.1, n.º 1, págs. 7-31.

6 GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. En: Revista de Estudios Sociales. 2015, 52, págs. 52-68.

conocimiento científico, simultáneamente provisorio y cuestionable⁷ y, en su forma práctica, la suposición de una visión de eventos que puede ser diferente de los demás. Debido a que existe la multiperspectividad, la empatía, la relevancia que es variable, la evidencia que fundamenta, las conclusiones que siempre son provisionales⁸, es decir, hay un saber sobre la Historia que no es cerrado ni único, y que no es hecho a partir de una narrativa oficial o convencional para ser replicada por todos y cada uno.

En lo que concierne a otro aspecto en este texto – la evaluación (externa) –, debe tenerse en cuenta que, de hecho, es uno de los elementos que, con mayor vigor, influye en el desarrollo de los sistemas educativos⁹. En repetidas ocasiones, los exámenes aplicados en todo el territorio del país, esto es, las pruebas nacionales, parece que “indican al profesor lo que es importante enseñar y al estudiante lo que es importante aprender”¹⁰.

De hecho, estas pruebas de evaluación externa, como los exámenes de Historia realizados al final de la educación obligatoria portuguesa (12º grado), transmiten un cierto tipo de conocimiento histórico, debido a las características de las preguntas incluidas allí¹¹. Sin embargo, aunque durante casi diez años este instrumento de evaluación en Portugal pareció estar orientado hacia la valorización del conocimiento sobre Historia, por lo tanto, asociado con conceptos de segundo orden¹², desde hace unos años, hubo una especie de retroceso, es decir, una mayor incidencia de preguntas que promueven respuestas directas memorizadas, definiciones aparentemente únicas, y la organización cronológica simplista.

7 ALVES, Luís Alberto. Epistemologia e Ensino da História. En: Revista História Hoje, 2016, 5(9), págs. 9-30.

8 SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013 y BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604.

9 FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editores, 2004.

10 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: Educação Pesquisa. 2015, 41(1), pág. 160.

11 ERCIKAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. New directions in assessing historical thinking. London: Routledge, 2015.

12 LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. En: How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington: The National Academies Press, 2005, págs. 31-78; SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013 y DOMÍNGUEZ, Jesus. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

En las páginas que siguen, pretendemos evidenciar de manera reflexiva las transformaciones que entre 2006 a 2017 han tenido lugar respecto a la estructura general y las especificidades de las preguntas incluidas en el examen de Historia que se ha referenciado con anterioridad, particularmente, alrededor del estándar de conocimiento que los estudiantes tienen que manifestar en sus respuestas. Esto sin olvidar que, en diferentes panoramas nacionales, “el hecho examinador termina involucrando gran parte de lo que los estudiantes y profesores hacen en el aula”¹³: los primeros anhelan resultados positivos, sobre todo, fruto de una reproducción de información mejorada; y los docentes apoyan tal aspiración, a menudo haciendo de sus prácticas de enseñanza una mera indicación de aquello que los estudiantes tienen que saber explícitamente el día del examen.

Tal vez esta reflexión se afirme, por lo tanto, como una contribución más para que, de una forma cada vez más amplia, se ponderen aquellos que son los entendimientos perfilados sobre la evaluación por los diferentes agentes involucrados en los contextos educativos, así como los procesos resultantes y aplicados en la práctica.

2. La evaluación: entre el aula de clase y las influencias internacionales

La evaluación no puede ser desvinculada de las dinámicas de diseño y desarrollo curricular; al tener también una especial importancia en las acciones docentes con un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes¹⁴. De hecho, es necesario reconocer que en el ámbito de la acción pedagógica, diferentes orientaciones y prácticas han privilegiado una evaluación para el/como aprendizaje que, de acuerdo a Torrance y Yates y Johnston¹⁵, de modo más o menos explícito, incorpora los procesos

13 MERCHÁN, Javier. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación. 2009, 48(6), págs. 8-9.

14 GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1989; DIOGO, Fernando. Desenvolvimento Curricular. Luanda: Plural Editores, 2010 y ROSALES LÓPEZ, Carlos. El Pensamiento de Profesores y Alumnos: cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje. Corunha: Andavira, 2012.

15 TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2007, págs. 281-294 y YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2017, págs. 1-17.

de aprendizaje en su conjunto y, por eso, tiende a alejarse de las concepciones de evaluación centradas exclusivamente en los resultados. De una forma o de otra, se distancian así las ideas de ingeniería curricular que marcaron la génesis de los estudios curriculares, por las cuales la evaluación era (casi) circunscrita a la verificación del cumplimiento de los objetivos educacionales preestablecidos¹⁶.

En este sentido, y a partir de las contribuciones de Roldão y Ferro¹⁷, se puede considerar que, en el imaginario común, la evaluación a menudo está asociada a procesos técnicos/tecnicistas y distantes de las prácticas pedagógicas cotidianas, circunscribiéndose a un momento específico y a un fin en sí mismo. Tal comprensión da cuenta de una rutina escolar conformada por dos dinámicas distintas y secuenciales: primero se enseña y solo después se evalúa. Asumiendo un tono más crítico e integral, Torrance¹⁸ afirma que esta estructura tiene, en su base, una concepción de educación que tiende a ser individualista, elitista y segregacionista, ya que, “educational assessment was largely concerned with selecting individuals for those restricted opportunities: for access to an elite secondary education and access to university”¹⁹.

Así pues, se van privilegiando prácticas pedagógicas y evaluativas que se basan, en su esencia, en lógicas de valorización de resultados fijos en detrimento de los procesos, siendo los test los principales elementos utilizados, a veces únicos.

Con el fin de complementar lo anterior, y teniendo en cuenta los conceptos presentados por Ferreira²⁰, es importante agregar que la recurrente opción por test escritos como principal estrategia evaluativa contribuye a una cierta jerarquización, en un doble sentido: 1) jerarquización

16 KLIEBRD, Herbert. Os Princípios de Tyler: En: Currículo sem Fronteiras, 2011, 11(2), págs. 23-35.

17 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2015, págs. 570-594.

18 TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: British Journal of Educational Studies. 2018, 66(1), págs. 3-27.

19 TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. En: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2017, 38(1), pág. 84.

20 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: Educação Pesquisa. 2015, 41(1), págs. 153-169.

de estudiantes, en un sentido meritocrático y sustentado en la creencia (en parte falaz) de rigor y justicia inherente a aquellas pruebas; 2) jerarquización de determinados saberes, en detrimento de aquellos que difícilmente son evaluados a través de estos test.

En este sentido, se retoma el pensamiento de Torres Santomé²¹, quien considera que tales pruebas escritas dejan en un segundo plano las tareas más complejas como analizar, evaluar, crear, criticar, experimentar, plantear hipótesis, relacionar, entre otras, en pro de capacidades más simples, como definir, describir, completar, reproducir, nombrar, resumir. A su vez, Kumar²² señala, con una intención marcadamente crítica, el establecimiento de esta jerarquía de acuerdo con los intereses del mercado laboral y de capitales, que, explícita o implícitamente, contradice el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Con una orientación contraria, algunas corrientes de pensamiento contemporáneas están favoreciendo el desarrollo de procesos que promueven la articulación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, considerando también las relaciones de las dinámicas evaluativas con los procesos pedagógicos, en una perspectiva más amplia y con los contextos político-sociales²³. En consecuencia, diferentes estudios²⁴ han conseguido ilustrar que los profesores, en diversos contextos escolares, integran, en su práctica, diferentes elementos asociados a los estudios en evaluación, siendo difícil, por lo tanto, establecerse cualquier tipo de estándar. Hay, quizás, un elemento a destacar: las tensiones latentes entre las particularidades de la evaluación interna y las presiones de la evaluación externa²⁵, con el creciente retorno de las pruebas escritas, incluidas las

21 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

22 KUMAR, Ashwani. Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences. London: Palgrave Macmillan, 2019.

23 BLACK, Paul y Wiliam, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2018, págs. 1-25.

24 TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2007, págs. 281-294; IRVING, Earl; HARRIS, Lois y PETERSON, Elizabeth. 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it?. En: Asia Pacific Education Review. 2011, 12(3), págs. 413-426 y REMESAL, Ana. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment. En: Teaching and Teacher Education. 2011, págs. 472-482.

25 FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2008, 19(41), págs. 348-372.

de carácter nacional²⁶. Por lo tanto,

education policies that advocate the use of assessment to improve learning and teaching may be in conflict with those that orient to the use of assessment to measure achievement, award qualifications and monitor school and teacher accountability. Teachers working under these conditions experience tensions between these opposing purposes of assessment, which, in turn, influence their conceptions of assessment. It is likely they will adopt conceptions of assessment in accordance with the policy, which has the greatest impact on their work²⁷.

Está claro, entonces, que las tensiones descritas asumen una importancia concreta para comprender la realidad educativa en diferentes contextos, ya que las presiones externas al entorno escolar –marcadas por una cultura de desconfianza y de progresivo control de los agentes educativos–, como las políticas instituidas, tienen un impacto efectivo en la forma en que los profesores desarrollan su práctica y la forma en que las escuelas organizan su cotidianidad²⁸. De hecho, y de acuerdo con Ferreira²⁹, la dinámica de la evaluación externa se ha desarrollado tradicionalmente a través de pruebas estandarizadas (exámenes) que implícitamente tienden a basarse en lógicas de control de la acción pedagógica e, inherentemente, de atribución de mayor responsabilidad a los profesores.

Con respecto a esta misma valoración de la evaluación externa, Pacheco³⁰ señala que las perspectivas curriculares dominantes (en la esfera pública y política) han sido influenciadas ampliamente por pautas de regulación transnacional que, movilizadas para contextos nacionales,

26 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e conceções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594 y TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: *British Journal of Educational Studies*. 2018, 66(1), págs. 3-27.

27 YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2017, pág. 15.

28 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores*, 2017, págs. 51-72.

29 FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: *Educação Pesquisa*. 2015, 41(1), págs. 153-169.

30 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

se transmiten a políticas de responsabilidad educativa y un enfoque curricular centrado en los resultados del aprendizaje. Según el autor, estos entendimientos se centran en la (hiper) valoración de los resultados en el proceso de aprendizaje, promoviendo estructuras de evaluación normativa y sumativa y el consecuente establecimiento de rankings que inducen la comparación de las escuelas, independientemente de los ambientes y de las dinámicas pedagógicas.

En sintonía con lo indicado, y según lo explicado por diferentes autores, como Paraskeva y Kumar³¹, es posible constatar una relación efectiva entre la integración de las teorías neoliberales de accountability (responsabilidad) en los procesos educativos y la creciente consolidación (internacional) de prácticas de evaluación externa asociadas a los exámenes nacionales. Sobre esta relación, los mismos autores sostienen que dichos mecanismos institucionales también contribuyen a introducir , características específicas de los contextos económicos o laborales en las realidades educativas, como la estandarización, competitividad, eficiencia, cuantificación (del aprendizaje y la enseñanza), el enfoque casi único en el producto (es decir, en los resultados) y la responsabilidad individual de este producto (a veces de la escuela, a veces del estudiante), sin tener en cuenta todas las influencias sociales, culturales, entre otras, siempre inherentes a cada uno de los contextos.

Además de estas influencias, también es necesario tener en cuenta que los procesos de evaluación externa, además de potenciar una práctica educativa de naturaleza tecnicista, en la que se destacan las dinámicas asociadas con la capacitación y la mejora de los resultados escolares, contribuyen a estrechar el plan de estudios³², favoreciendo el redescubrimiento de un modelo curricular más inflexible y cerrado³³. Este estrechamiento no solo se explica por los cambios pedagógicos ya indicados, sino que se justifica, tal vez más significativamente, por el hecho de que estas estrategias de evaluación externa se estructuran en la legitimación –que no es política ni ideológicamente neutra– de un determinado conocimiento (escolar) en detrimento de otro. De hecho, al ser

31 PARASKEVA, João. Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies. London: Palgrave Macmillan, 2011 y KUMAR, Ashwani. Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences. London: Palgrave Macmillan, 2019.

32 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: Estudos de Currículo. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

33 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

introducidos en los exámenes, esos saberes son reconocidos y considerados como más relevantes, en comparación con los que no son sistemáticamente considerados³⁴.

Resumiendo lo presentado en las páginas anteriores, es importante tener en cuenta que, aunque los estudios en el ámbito de la evaluación y del currículo han consolidado la idea de una evaluación más significativa en el dominio escolar, sustentada en una lógica dialógica con los estudiantes y al servicio del aprendizaje, la evaluación externa ha causado divergencias frente a esta comprensión e implícitamente ha promovido prácticas pedagógicas y evaluativas contrarias a las defendidas³⁵.

Así pues, además de sugerir ciertas acciones asociadas con una pedagogía del examen³⁶ o de capacitación para los exámenes³⁷, las pruebas externas circunscriben el currículo a los contenidos y capacidades que, año tras año, son (intencionalmente) evaluadas por ellos mismos.

Para terminar, y con especial relevancia para el presente trabajo, en una lógica que posibilita (o fortalece) la comparación entre diferentes realidades, en las pruebas escritas externas se privilegian capacidades de pensamiento como la memorización, la definición o la descripción, que permiten contabilizar lo aprendido³⁸. Esto no favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje comprometido con el desarrollo de competencias cognitivas más avanzadas, tales como la argumentación y contra argumentación, o de fundamentación de posiciones con la evidencia disponible.

34 APPLE, Michael. *Can education change society?* London: Routledge, 2013.

35 YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2017, pág. 15.

36 MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda y FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". En: *Estudos em avaliação educacional*. 2013, 24(55), págs. 304-334.

37 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594.

38 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. En: *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

3. La educación histórica y la (su) evaluación

La educación histórica, como área específica de investigación, ha adquirido en diferentes países particular importancia, especialmente desde las últimas tres décadas. En Portugal, su implementación surge en este contexto con la intención de contribuir en el desarrollo de un aprendizaje histórico de calidad, situado en la realidad nacional y en diálogo con la investigación internacional en el mismo campo. De hecho, si antes la atención se ubicaba en trabajos más prescriptivos, de mera difusión teórica o simplemente marcados por la importación de estudios basados en diferentes entornos culturales, hoy existe una tendencia hacia la valoración de los presupuestos justificados por diagnósticos esclarecedores de ideas históricas en el contexto de cada país, a veces incluyendo la sugerencia de acciones inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia³⁹.

En el siglo XXI en curso, la educación histórica emerge como una contribución para que los sujetos, ciudadanos del presente y del futuro, aprendan a interpretar la realidad (histórica) en la que viven a diario, con el fin de que puedan intervenir de modo informado, interesado y responsable⁴⁰. Por lo tanto, es una opción, en el contexto escolar, para que cada uno note, con un sentido humanista progresivamente refinado, que siempre ha habido, en el tiempo y en el espacio, valores, actitudes e intenciones con sentidos y significados diversos, otras formas de mirar el mundo que en algunos casos convergen con las actuales. Y que hay, también hoy, identidades diversas que a menudo entran en conflicto, pero que en democracia buscan dialogar.

De esta manera, y siguiendo las perspectivas previas, el aprendizaje resultante de tal 'tipo' de educación puede incluir esquemas de un razonamiento histórico basado en la evidencia disponible y, también, de una visión amplia del mundo real⁴¹, así como pueden tomarse como punto de partida para un diálogo contemporáneo productivo y reflexivo en una realidad que es plural, diversa y deseablemente democrática.

39 BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica em Portugal*. En: *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Universidade do Minho, 2009, págs. 11-27 y CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan y GREVER, Maria. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

40 ALVES, Luís Alberto. *Epistemologia e Ensino da História*. En: *Revista História Hoje*, 2016, 5(9), págs. 9-30.

41 BARTON, Keith y LEVSTIK, Linda. *History*. En: *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 2008, pp. 355-366.

Es importante aclarar que, de hecho, y como propugna Diogo⁴², los resultados de estos aprendizajes, en este caso históricos, experimentados por los estudiantes, no siempre son observables y medibles de inmediato, y pueden manifestarse más tarde, por ejemplo, en procesos de pensamiento, análisis o interpretación.

Aun así, en el ámbito de la Historia, entendida como disciplina curricular en el sistema educativo portugués, se mantiene la lógica de memorización y clasificación en momentos muy específicos del año escolar; ya sea mediante la prueba escrita sumativa al final de cada período, o a través del examen nacional, al final del año escolar⁴³. Según Gómez y Miralles⁴⁴, estas lógicas, más cercanas a la reproducción de información objetiva que a las posibilidades cognitivas de los estudiantes en el proceso formativo, van condicionando el desarrollo de competencias propias del pensamiento histórico, tales como la reflexión, la crítica o la argumentación, como si estas no fueran en parte necesarias para los estudiantes o, porque requieren otras formas de trabajo en clase.

En disonancia con la idea de poner énfasis en la información sustantiva, en esta segunda década del siglo XXI han surgido ideas respaldadas por varios autores que apuntan a un proceso de evaluación que busca superar la dicotomía entre contenido y competencias⁴⁵. En otras palabras, en el panorama de la educación histórica tiene cada vez más sentido que las estrategias evaluativas, internas y externas a las instituciones educativas potencien la movilización no solo del conocimiento narrativo factual, sino también de los criterios que describen aquello que es pensar históricamente⁴⁶.

Cabe señalar que autores como Peter Seixas y Tom Morton⁴⁷, a su vez, subrayan la relevancia de las pruebas de evaluación que, con clarividencia, involucran estas habilidades referidas, debido a su

42 DIOGO, Fernando. *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.

43 MOREIRA, Ana Isabel. *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.

44 GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. *Pensar históricamente o memorizar el pasado?* En: *Revista de Estudios Sociales*. 2015, 52, págs. 52-68.

45 ERCIKAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. *New directions in assessing historical thinking*. London: Routledge, 2015.

46 SCHMIDT, Auxiliadora; URBAN, Ana. *Afinal, o que é educação histórica?* En: *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*. 2018, v. I, n.º 1, págs. 7-31.

47 SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

carácter más abierto y, por lo tanto, más cercano a una valoración más significativa de conceptos procedimentales. En la misma línea, VanSledright⁴⁸ presentó, como una sugerencia para la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, la realización de pruebas con preguntas de puntuación diferenciada y cuyas respuestas obligatoriamente deben basarse en diferentes competencias inherentes al uso de evidencia histórica diversificada.

Siguiendo tales propuestas, se espera que, con un sentido y significado más amplios, los estudiantes se muestren capaces de elaborar narrativas personales incluso en una ficha de evaluación o en un examen nacional, pero fundamentadas en la evidencia, que movilicen diferentes conceptos de segundo orden y expliquen situaciones pasadas con base en un raciocinio que de hecho es individual. Por lo tanto, este será un enfoque evaluativo que incluye los conocimientos previos y aquellos que son construidos a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje⁴⁹.

4. Opciones metodológicas

Como punto de partida para el desarrollo de este breve trabajo de investigación empírica, se optó por la definición de una pregunta-problema de carácter algo general, pero que explicitará con claridad la principal preocupación emergente: ¿Qué concepciones de educación histórica se observan en la evaluación externa en Portugal?

Luego, como objetivos más específicos, se establecieron dos particularmente interconectados y capaces de proporcionar un análisis fundamentado de aquella temática de investigación: a) comprender la evolución, entre 2006 y 2017, del tipo de preguntas incluidas en el examen nacional de Historia para estudiantes en el campo de Lenguas y Humanidades; y b) constatar y conceptualizar los conocimientos históricos que los estudiantes están obligados a demostrar en dicha prueba de evaluación exterior a la institución educativa.

48 VANSLEDRIGHT, Bruce. *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*. London: Routledge, 2014.

49 LAGARTO, Mariana. *Desenvolver e avaliar competências em História - um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2017.

Por lo tanto, desde una perspectiva metodológica, la opción recayó en un análisis documental del enunciado del examen de Historia de 12° año durante doce años, en un total de 24 pruebas (correspondientes a las dos fases existentes). Así pues, se consideró que dichos documentos, al tener un lenguaje muy específico y de estudio interesante, podrían proporcionar información válida que permitiría comprender fenómenos centrales relacionados con la investigación cualitativa en cuestión⁵⁰.

El análisis se centró entonces en la generación de categorías relativas al tipo de preguntas presentadas en los enunciados:

- a) establecimiento de relación entre fuentes;
- b) formato de opción múltiple;
- c) ordenamiento cronológico;
- d) establecimiento de asociaciones;
- e) formato de respuesta directa.

Estas categorías se definieron después de una primera visualización general de todas las pruebas, porque esto subyace al llamado a la movilización, por parte de los estudiantes, del saber histórico orientado en dos sentidos diferenciados: por un lado, el establecimiento de relaciones entre fuentes y/o conceptos; por otro, un formato más cerrado en términos de raciocinio, como es el caso de la opción múltiple y la respuesta directa.

En este análisis también se consideró el sentido de los verbos de inicio de las preguntas dirigidas a los examinados, provocadores de un modelo particular de respuesta más inmediato y con recurso a la memoria, o más extenso y de apelación al establecimiento de asociaciones.

50 CRESWELL, John. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. London: Pearson, 2012.

5. Análisis y discusión de datos

Para la interpretación de los datos recolectados, se asume como visualmente significativo el siguiente gráfico, relativo a la evolución del tipo de preguntas de los exámenes entre 2006 y 2017 (Figura 1).

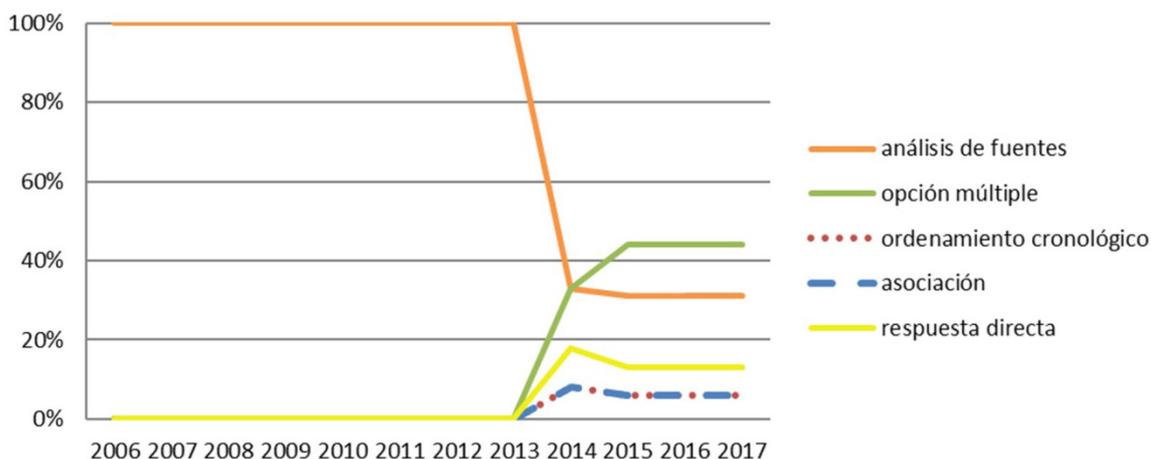


Figura 1. Tipo de preguntas en el examen nacional de Historia, entre 2006 y 2017 (% del total de preguntas).
Elaboración propia.

Desde luego el año 2014 presenta un cambio claro en el tipo de preguntas incluidas en el examen nacional de Historia. En efecto, a partir del 1 de octubre del 2013, de acuerdo con el Decreto-Ley N.º 102/2013, de 25 de julio, “es creado el Instituto de Evaluación Educativa, I.P. (IAVE, I.P.), que reemplaza al GAVE”.

De forma aparente, el IAVE consideró que las pruebas de evaluación de Historia deberían adoptar una configuración diferente. Si hasta entonces, y desde 2006, la prueba se realizaba con dos grupos (de tres o cuatro cuestiones cada uno) cuyas preguntas implicaban siempre el análisis y/o relación entre diversas fuentes históricas presentadas, a partir de esa fecha el panorama cambió. Léase, por ejemplo, algunas preguntas tomadas de los exámenes (1ª y/o 2ª fases), realizados entre 2006 y 2013:

Caracterice la situación político-militar que justifica las preocupaciones evidenciadas en la correspondencia intercambiada entre Marcelo Caetano y Kaúlza de Arriaga (documento 4). (E106⁵¹)

Explique, utilizando el documento 2, el papel desempeñado por las colonias en la economía portuguesa, entre 1930 y 1974. (E208)

Enuncie cuatro de los factores de orden económico-social que, según el autor, debilitaron el régimen republicano. (E110)

Para responder con éxito a tales desafíos, los estudiantes necesitaban involucrar varias competencias históricas:

- a. analizar y relacionar información diversa presentada en fuentes escritas (extractos de discursos, noticias de la época, legislación de la época...), iconográficas (grabados, pinturas, caricaturas...), mapas subtítulos y/o tablas con datos cuantitativos;
- b. detectar e inferir (nuevamente basado en varias fuentes) causas y consecuencias o permanencias y cambios;
- c. construir su propia argumentación histórica sustentada en la evidencia;
- d. eventualmente, aclarar relaciones intertemporales o perfilar un discurso identitario basado en la interculturalidad.

A partir del año 2014, ese tipo de preguntas se mantuvo, así como la diversidad de fuentes facilitadas, sin embargo, en un número total menor. En realidad, el examen nacional casi duplicó la cantidad de preguntas incluidas allí en comparación con algunas ediciones anteriores, pero por la inclusión de ejemplares de formato de selección múltiple, ordenación cronológica y respuesta directa.

⁵¹ La identificación de las pruebas muestra la siguiente estructura: E (referido a la palabra Examen); 1 o 2 (número indicativo de la 1ª o 2ª fases de la prueba); 06 a 17 (numeración referida al año académico en cuestión).

En línea con el análisis de algunos de los estudios mencionados anteriormente en este trabajo, no son extrañas actualmente prácticas de evaluación que tienden a valorar la adquisición de conocimientos sustantivos casi como mera contabilización de contenidos estudiados, en lugar de destacar las operaciones mentales propias de la metodología de Historia, por medio de la comprensión de eventos y situaciones pasadas, como si el pensamiento histórico desarrollado pudiera resumirse en la competencia para leer una narrativa histórica preconcebida y, más tarde, conseguir reproducirla acríticamente, y sin vacíos, en dicho examen.

Préstese atención a los siguientes ejemplos que explican la nueva 'realidad de evaluación externa' en Portugal respecto a la Historia:

Ordene cronológicamente los siguientes acontecimientos relacionados con la implantación del liberalismo en Portugal. (E114)

Asociar cada uno de los elementos presentes en la columna A, en relación con el modelo soviético, a la definición respectiva en la columna B. (E216)

La observación y descripción de la Naturaleza (documento 2), proporcionada por viajes marítimos, reforzó el espíritu de curiosidad y la construcción de un nuevo saber empírico, denominado: (A) positivismo. (B) experiencialismo. (C) dogmatismo. (D) antropocentrismo. (E215)

Este tipo de preguntas atraen más a la memorización y reproducción de conceptos sustantivos históricos explícitos que a la movilización de competencias específicas del pensamiento histórico. Por lo tanto, el análisis de los enunciados de las pruebas actuales sugiere que no pretenden optimizar conceptos estructurales o de segundo orden en Historia, como la interpretación de la evidencia, la reflexión o la argumentación.

También en esta línea, debe tenerse en cuenta que las preguntas de opción múltiple (que incluso podrían requerir habilidades distintas a la mera replicación) se inclinan hacia los temas estudiados en

los años anteriores al examen: 10° y 11° de escolaridad (por ejemplo, 'Imperio Romano', 'Concilio de Trento', 'Antiguo Régimen'). Además, las prescripciones de 'nombrar', 'indicar' o 'transcribir', que se refieren principalmente a estos contenidos previamente estudiados, sugieren que los estudiantes se adhieran a una respuesta objetiva y directa:

Nombre la imposición napoleónica que, al no haber sido cumplida por Portugal, fue el origen de las invasiones francesas (documento 1). (E114)

Indique el nombre del régimen político, basado en la ley divina, en el cual el rey concentró todos los poderes del estado. (E215)

Cabe señalar que en el período comprendido entre 2007 y 2013, por lo tanto, anterior a este periodo de mayor direccionamiento en las preguntas, en el sentido de exigir una respuesta inequívoca, el estudiante era desafiado a mostrar una acción mental y comunicativa mucho más reflexiva, crítica y correlacionada a partir de las preguntas planteadas, incluso por el uso frecuente de verbos como 'justificar', 'aclarar', 'demostrar', 'inferir', en sí mismos promotores del análisis de la información contemplada en una o varias fuentes. Préstese atención a los siguientes casos:

Demuestre, con base en el documento, la existencia de concordancias entre el autor y el régimen, respecto a la cuestión colonial portuguesa. (E107)

Infiere, a partir de las consideraciones del autor, tres de las razones que justifican que la solicitud de adhesión de Portugal a la CEE solo haya sido presentada después de 1974. (E108)

En el primer caso, la pregunta presentada planteaba un mayor desafío cognitivo, ya que implícitamente problematiza la posibilidad de contradicción de perspectivas a nivel individual. De hecho, ¿cómo podrían los estudiantes resolver el dilema sobre un famoso héroe antifascista (Humberto Delgado, asesinado por la política en 1965) que se opuso directamente al régimen y, al mismo tiempo, expresó su acuerdo con la política colonialista? El raciocinio histórico de los

estudiantes en torno a esta pregunta fue minuciosamente investigado por Veríssimo⁵².

Retomando el análisis del significado de las prescripciones utilizadas en los exámenes, la nube de palabras que sigue es un testimonio de su variabilidad conceptual (Figura 2).



Figura 2. Nube de palabras alusiva a los verbos de inicio de las preguntas del examen. Elaboración propia.

Se debe tener en cuenta la prevalencia de ‘referir’ e ‘indicar’ cuyo uso repetido se ha acentuado desde 2014 y que corresponde al período de transición respecto a la estructura de la prueba nacional, con la inclusión de otros tipos de preguntas, como ya se ha mencionado. Pero en la nube de palabras también se reconoce la recurrencia de los verbos ‘explicar’, ‘analizar’, ‘desarrollar’, movilizadas principalmente en ese ‘primer período’ del examen de Historia, ubicado entre 2006 y 2013. Sin embargo, es importante subrayar que esos últimos han mantenido su presencia en las pruebas, incluso en los años académicos más recientes.

52 VERÍSSIMO, Helena. A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2013.

Si en algún momento se quiere que el desarrollo de la conciencia histórica de cada sujeto⁵³ pase por los salones de clase portugueses, esa auspiciosa orientación temporal de la vida práctica cotidiana, en un sentido humanista, por supuesto, tendrá sentido que, si tienen que existir, las pruebas de evaluación externas se dirijan hacia esa dirección. En otras palabras, tendrá sentido que las preguntas formuladas permitan a los estudiantes –examinados– narrar una historia aprendida que se transmite por medio de identidades democráticas y dialógicas, de representaciones temporales fluidas, el multiperspectivismo o el sentido crítico equilibrado.

En este sentido, no es posible dejar de señalar la existencia, en casi todas las pruebas analizadas, de por lo menos una pregunta:

I) para ‘comparar’ las perspectivas evidenciadas en dos fuentes diferentes (por ejemplo, Identifique las diferentes perspectivas, presentadas en los documentos 2 y 3, sobre el golpe militar del 28 de mayo de 1926. [E207]; Compare las dos perspectivas sobre la situación del país al final de la monarquía, expresada en los documentos 1 y 2, alrededor de tres aspectos en los que se oponen. [E116]);

II) qué implica el desarrollo de un tema indicado (por ejemplo, Desarrolle el siguiente tema: Evolución del Estado Nuevo, en el escenario internacional, en los años 30 y 50 del siglo XX. [E109]).

Con respecto a los temas contemplados en estas pruebas de evaluación, se constata la prevalencia incuestionable de aquellos que pertenecen al ámbito político y económico y, a veces, de sus respectivas consecuencias sociales. Ejemplos de esta situación pueden encontrarse en los siguientes casos:

Explique tres factores que llevaron a la situación económica-social que se experimentaba en Alemania en 1923. (E110)

Explique, a partir del documento 2, tres de las transformaciones políticas del régimen resultantes de la “Revolución de los Claveles, el 25 de abril de 1974”. (E214)

53 RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o Ensino da História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

A su vez, y de manera claramente esporádica, en los años 2013, 2015 y 2017, surgieron muestras puntuales de preguntas que se referían a las áreas de arte / cultura (por ejemplo, Compare las dos perspectivas estéticas, expresadas en los documentos 1 y 2, en torno a tres de los aspectos en los que se distinguen. [E115]) y el medio ambiente (por ejemplo, Refiera, a partir del documento 2, tres consecuencias de la degradación ambiental del planeta, considerada uno de los “grandes problemas de la humanidad”. [E217]). Fueron en total 8 preguntas de 234 contabilizadas, lo que refleja un valor muy residual e intrascendente.

Más que dicotomizar los contenidos y las competencias históricas, como parece ser la tendencia descrita en los exámenes nacionales portugueses hace unos años, las estrategias de evaluación consideradas deben permitir que se convoque un saber narrativo conceptual junto con las habilidades que caracterizan el pensamiento histórico. De modo que, al menos de alguna manera, aquella idea planteada en la legislación nacional: “la evaluación externa desempeña un papel esencial (...) porque ayuda a una evaluación confiable en varios momentos de la escolarización” (Decreto-Ley N.º 102/2013, 25 de julio, preámbulo) pueda cumplirse.

6. Consideraciones finales

Destacando, una vez más, la preponderancia de las dinámicas de evaluación externa como mecanismos para legitimar el conocimiento⁵⁴, a través del análisis de los exámenes de Historia de 2006 a 2017, parece evidenciarse, a partir de 2014, una sobrevaloración del conocimiento sustantivo –asociado con problemas de identificación o definición de conceptos–, y, en consecuencia, un distanciamiento frente a la evaluación de aquellas que son las competencias del pensamiento histórico ya probadas en los enunciados del examen entre 2006 y 2013. En este período, la inclusión de competencias históricas en la evaluación denota que hubo un intento serio de integrar en esas pruebas la formación de los jóvenes de acuerdo con criterios genuinos de pensamiento histórico. Analizar una variedad de fuentes, fundamentar síntesis (provisionales) en la evidencia disponible,

54 APPLE, Michael. Can education change society? London: Routledge, 2013.

procurar reconocer la multiplicidad de perspectivas, incluso a nivel de la agencia individual, seleccionar conexiones significativas de causas y consecuencias, son ejemplos de esta actitud institucional que creó condiciones para cambiar la orientación de las clases de Historia en la educación secundaria, pero que fue interrumpida a partir de 2014.

Con base en los datos interpretados de los enunciados del examen durante un período de 12 años, queda claro que hay en ellos un énfasis en las dimensiones política y económica, aunque recientemente se ha prestado más atención a otras dimensiones, como la cultural o la ambiental. Esto parece estar asociado a la permanencia de una conciencia histórica convencional, vinculada tácitamente a una identidad nacional que necesita ser preservada y que tiende a ser valorada positivamente por los jóvenes⁵⁵, pero en combinación, y también en confrontación, con una distorsión creciente de los dominios del conocimiento que se interpretan como aquellos que detentan menor relevancia laboral o menor relación con el desarrollo económico⁵⁶. En el ámbito de la Historia, las artes, la cultura o la relación del ser humano con el medio ambiente serán otras dimensiones que permitirán integrar las diferentes experiencias de la vida humana de acuerdo con un determinado espacio y tiempo.

En resumen, la tendencia actual manifestada en los exámenes de Historia, y en línea con lo que plantean Roldão y Ferro, volvió a otorgar importancia a las actividades pedagógicas y de desarrollo curricular que privilegian la memorización (y reproducción) de los conocimientos sustantivos de la Historia, en lugar de integrar procesos que se basan “en la forma como se desarrollan las diferentes operaciones de dominio de ese saber”⁵⁷.

Por lo tanto, se afirma como algo fundamental, ya sea a través de la investigación o mediante su relación institucional con las agencias responsables de la evaluación escolar, buscar formas de contrarrestar las lógicas de enseñanza centradas en la mera reproducción de conocimientos fijos.

55 MOREIRA, Ana Isabel. A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.

56 PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: Estudos de Currículo. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

57 ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: Estudos em Avaliação Educacional. 2015, pág. 585.

En estas otras lógicas se integran también acciones consistentes de los profesores de Historia, por ejemplo, cuando optan por una formación profesional a lo largo de sus vidas, consistente con lo que es la matriz de la educación histórica⁵⁸.

En lo que concierne a las pruebas de examen en Portugal, podría retomarse el camino, interrumpido en 2014, de incluir un cierto tipo de preguntas más orientadas a la relación de los estudiantes con un saber basado en criterios históricos para una mejor comprensión del mundo. Quizás esta es una opción para considerar, y favorecer, teniendo en cuenta la influencia que la tipología de los exámenes tiene en la orientación de la actividad docente. Esto, basado en el principio de que se debe privilegiar la adopción de estrategias educativas, también a nivel institucional, que sean consistentes con la legislación reciente sobre Aprendizajes Esenciales de los estudiantes en la educación obligatoria, y que deberá extenderse del 1º al 12º de escolaridad.

Bibliografía

- ALVES, Luís Alberto. Epistemologia e Ensino da História. En: Revista História Hoje, 2016, 5(9), págs. 9-30.
- APPLE, Michael. Can education change society? London: Routledge, 2013.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal. En: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Braga: Universidade do Minho, 2009, págs. 11-27.
- BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. En: Educação Santa Maria. 2015, 40(3), págs. 591-604.
- BARTON, Keith y LEVSTIK, Linda. History. En The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy . London: Sage, 2008, pp. 355-366.

⁵⁸ DOMÍNGUEZ, Jesus. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

- BLACK, Paul y Wiliam, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2018, págs. 1-25. doi:10.1080/0969594X.2018.1441807.
- CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan y GREVER, Maria. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- CRESWELL, John. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson, 2012.
- DIOGO, Fernando. *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- DOMÍNGUEZ, Jesus. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.
- ERICAN, Kadriye y SEIXAS, Peter. *New directions in assessing historical thinking*. London: Routledge, 2015.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores, 2004.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2008, 19(41), págs. 348-372.
- FERREIRA, Carlos. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. En: *Educação Pesquisa*. 2015, 41(1), págs. 153-169. doi: 10.1590/S1517-97022015011892.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1989.
- GÓMEZ, Cosme y MIRALLES, Pedro. Pensar históricamente o memorizar el pasado? En: *Revista de Estudios Sociales*. 2015, 52, págs. 52-68.

- IRVING, Earl; HARRIS, Lois y PETERSON, Elizabeth. 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it?: New Zealand teachers describe assessment and feedback. En: *Asia Pacific Education Review*. 2011, 12(3), págs. 413-426. doi: 10.1007/s12564-011-9145.
- KLIEBRD, Herbert. Os Princípios de Tyler. En: *Currículo sem Fronteiras*, 2011, 11(2), págs. 23-35.
- KUMAR, Ashwani. *Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences*. London: Palgrave Macmillan, 2019. doi:10.1007/978-3-030-01983-9.
- LAGARTO, Mariana. *Desenvolver e avaliar competências em História - um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2017.
- LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. En: *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press, 2005, págs. 31-78
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda y FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". En: *Estudos em avaliação educacional*. 2013, 24(55), págs. 304-334. doi:10.18222/eae245520132728.
- MERCHÁN, Javier. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2009, 48(6), págs. 1-9.
- MOREIRA, Ana Isabel. *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade de Santiago de Compostela, 2018.
- PACHECO, José. Para uma teoria curricular de mercado. En: *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora, 2018, págs. 57-88.

- PARASKEVA, João. *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. London: Palgrave Macmillan, 2011. doi:10.1057/9780230119628.
- REMESAL, Ana. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment. En: *Teaching and Teacher Education*. 2011, págs. 472-482. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.017.
- ROLDÃO, Maria do Céu y FERRO, Nuno. O que é avaliar?: reconstrução de práticas e concepções de avaliação. En: *Estudos em Avaliação Educacional*. 2015, págs. 570-594. doi:10.18222/ee.v26i63.3671.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos. *El Pensamiento de Profesores y Alumnos: cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Corunha: Andavira, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Auxiliadora y URBAN, Ana. Afinal, o que é educação histórica? En: *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*. 2018, v.1, n.º 1, págs. 7-31.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.
- TORRANCE, Harry. Assessment as learning? En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2007, págs. 281-294. doi: 10.1080/09695940701591867.
- TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. En: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017, 38(1), págs. 83-96. doi:10.1080/01596306.2015.1104854.
- TORRANCE, Harry. The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. En: *British Journal of Educational Studies*. 2018, 66(1), págs. 3-27. doi:10.1080/00071005.2017.1322683.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum

neoliberal. En: Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, págs. 51-72.

VANSLEDRIGHT, Bruce. Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards. London: Routledge, 2014.

VERÍSSIMO, Helena. A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, 2013.

YATES, Anne y JOHNSTON, Michael. The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2017, págs. 1-17. doi: 10.1080/0969594X.2017.1295020.