

doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.70763>

# Pensar la Historia con el Deseo: Metacognición, Motivación y Comprensión Histórica

CHRISTIAN GAVIRIA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

**Cómo citar este artículo:** Gaviria, C. (2019). Pensar la historia con el deseo: metacognición, motivación y comprensión histórica. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 147-163. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.70763>

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Christian Gaviria, e-mail: [cdgaviriam@unal.edu.co](mailto:cdgaviriam@unal.edu.co). Dirección postal: Cra. 30 # 45-03, Ed. 212, Of. 219, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia.

---

ARTÍCULO DE REVISIÓN

RECIBIDO: 02 DE MARZO DE 2018 – ACEPTADO: 31 DE AGOSTO DE 2018

\* Este trabajo fue realizado gracias a la financiación del Programa de Becas de Doctorado Nacionales N.º 647 del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).

### Resumen

Los mecanismos metacognitivos son un componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas, porque permiten a los aprendices monitorear el conocimiento adquirido, implementar las estrategias más óptimas para resolver tareas específicas y evaluar los resultados de las actividades realizadas. Sin embargo, la investigación reciente en el campo de la cognición motivada ha evidenciado que el funcionamiento metacognitivo puede estar sesgado por factores motivacionales asociados a creencias o metas individuales. En la presente revisión, se propone que los procesos metacognitivos implicados en la comprensión histórica son especialmente propensos a este tipo de influencias motivacionales, en virtud de sus características epistémicas y de sus implicaciones sociales. Esta tesis se apoya en evidencia empírica que sugiere que los compromisos ideológicos e identitarios relacionados con las narrativas históricas pueden afectar la manera en que aprendices y expertos monitorean la calidad de su comprensión y controlan la aplicación de su conocimiento estratégico al evaluar información histórica.

**Palabras clave:** actitudes políticas, aprendizaje, cognición, comprensión histórica, metacognición, motivación.

### *Thinking History through Desire: Metacognition, Motivation, and Historical Understanding*

#### Abstract

Metacognitive mechanisms are an essential component of teaching and learning processes in every discipline, because they make it possible for learners to monitor the knowledge acquired, implement optimal strategies to solve specific tasks, and assess the results of the activities carried out. Nevertheless, recent research in the field of motivated cognition has evinced that metacognitive functioning might be biased by motivational factors associated with individual beliefs or goals. This revision proposes that the metacognitive processes involved in historical understanding are especially susceptible to this type of motivational influence, by virtue of its epistemic characteristics and its social implications. This thesis is grounded in empirical evidence suggesting that ideological and identity commitments related to historical narratives can affect the way learners and experts monitor the quality of their understanding and control the application of their strategic knowledge when evaluating historical information.

**Keywords:** cognition, historical understanding, learning, metacognition, motivation, political attitudes.

### *Pensar a História com Desejo: Metacognição, Motivação e Compreensão Histórica*

#### Resumo

Os mecanismos metacognitivos são um componente essencial dos processos de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas, pois permitem que os alunos monitorem os conhecimentos adquiridos, implementem as estratégias mais adequadas para resolver tarefas específicas e avaliem os resultados das atividades realizadas. No entanto, pesquisas recentes no campo da cognição motivada mostraram que o funcionamento metacognitivo pode ser influenciado por fatores motivacionais associados a crenças ou objetivos individuais. Na presente revisão, propõe-se que os processos metacognitivos envolvidos na compreensão histórica são especialmente propensos a esse tipo de influências motivacionais, em virtude de suas características epistêmicas e de suas implicações sociais. Esta tese é baseada em evidências empíricas que sugerem que compromissos ideológicos e identitários relacionados a narrativas históricas podem afetar a maneira como as pessoas que estão em processo de aprendizagem e os especialistas monitoram a qualidade de sua compreensão e controlam a aplicação de seus conhecimentos estratégicos ao avaliar informações históricas.

**Palavras-chave:** aprendizagem, atitudes políticas, cognição, compreensão histórica, metacognição, motivação.

## Introducción

En el informe final de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV; 2015), varios expertos coincidieron en señalar que la falta de garantías estatales a ciertos sectores políticos ha sido una de las causas principales de la prolongación del conflicto armado interno en Colombia (e. g., De Zubiría, 2015; Duncan, 2015; Estrada-Álvarez, 2015; Wills-Obregón, 2015). Entre los ejemplos más dramáticos de este fenómeno se encuentran el asesinato de líderes desmovilizados de las guerrillas liberales a principios de la década de 1960 y el exterminio sistemático de miembros de la Unión Patriótica durante las últimas dos décadas del siglo xx, con la participación de agentes del Estado (Ortiz-Palacios, 2009). Un año después de la publicación de este informe, en un estudio de opinión pública realizado durante las semanas previas a la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC en Cartagena, Galvis-Ramírez, Baracaldo-Orjuela, García-Sánchez y Barragán-Lizarazo (2017) encontraron que el 64,7 % de los colombianos encuestados se oponían a que el Gobierno nacional otorgara garantías para la participación política a exintegrantes de las FARC. En contraste con esta opinión, en diversos escenarios de posconflicto alrededor del mundo se ha demostrado que permitir el acceso de los partidos políticos de los excombatientes a las instituciones estatales es una medida eficaz para promover una paz duradera y prevenir la reproducción de los ciclos de violencia (Marshall & Ishiyama, 2016). Este ejemplo ilustra la brecha que puede existir entre los juicios de los expertos y las opiniones de los ciudadanos en relación con la comprensión histórica de los conflictos recientes y de sus posibles vías de resolución pacífica.

Es probable que el informe de la CHCV haya carecido de una difusión adecuada (*El Nuevo Siglo*, 2016) y que muchos de los encuestados por Galvis-Ramírez et al. (2017) no conocieran los pormenores de la historia reciente del conflicto colombiano. Sin embargo, también existen razones

teóricas y empíricas para pensar que esta discrepancia entre conocimiento histórico y posiciones políticas sobre temas controversiales está asociada a un conjunto de factores que van más allá de la simple ignorancia. En particular, la investigación desarrollada durante las últimas décadas en el campo de la cognición motivada sugiere que las creencias, deseos, necesidades y metas relevantes para las personas afectan el curso de sus procesos cognitivos (Dunning, 2015; Kunda, 1990; Molden & Higgins, 2005). Más específicamente, las creencias y metas relacionadas con la afirmación de la identidad social y política pueden influir en la manera en que las personas comprenden los eventos del pasado y ponen en juego este conocimiento al hacer inferencias sobre temas de actualidad (Barton, 2012; Liu, Sibley, & Huang, 2014). Aunque los trabajos previos destacan el vínculo existente entre narrativas históricas e identidad social, las relaciones específicas entre metacognición, motivación y comprensión histórica han sido exploradas solo de manera tangencial.

En esta revisión crítica se propone que la motivación a alinearse con las creencias y valores de ciertos grupos sociales e ideológicos puede influir en al menos dos tipos de procesos metacognitivos, cruciales para el aprendizaje de la historia: (a) la estimación subjetiva de la comprensión causal de eventos y fenómenos históricos, y (b) la selección de estrategias de evaluación de la información histórica y sus fuentes. Para sustentar esta idea, el documento se divide en cuatro secciones: en la primera, se define el concepto de metacognición y se describen sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. En la segunda parte, se introducen algunos hallazgos de la investigación sobre cognición motivada, con el fin de mostrar cómo estos procesos pueden afectar el funcionamiento de mecanismos metacognitivos. En la tercera parte, se mencionan algunas características del conocimiento histórico que pueden facilitar la influencia de factores motivacionales en las funciones metacognitivas en dicho dominio. Finalmente, se sugieren posibles temas de una

agenda de investigación que contribuya a esclarecer las conexiones entre cognición motivada y procesos metacognitivos en el dominio histórico.

### **Mecanismos Metacognitivos y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

El término “metacognición” hace referencia a la aplicación recursiva de las funciones cognitivas o, dicho en otras palabras, a los procesos cognitivos que tienen por objeto otros procesos cognitivos (i. e. “cognición sobre la cognición”; Efklides, 2008; Flavell, 1979). En consecuencia, los mecanismos metacognitivos implican la distinción entre procesos que ocurren en el nivel *objeto* (e. g., la lectura de un texto o la resolución de un problema matemático) y procesos que ocurren en el *meta-nivel* correspondiente a dicho objeto<sup>1</sup> (e. g., la autoevaluación de la comprensión del texto o de la eficacia de la estrategia empleada para resolver el problema). Los mecanismos metacognitivos desempeñan dos funciones básicas: el *monitoreo* o representación del estado y avance de los procesos cognitivos del nivel objeto (con la información fluyendo del nivel objeto al meta-nivel) y el *control* o capacidad de regular e intervenir en el funcionamiento de dichos procesos (en este caso, la información fluye del meta-nivel al nivel objeto). Ambas funciones forman un circuito de retroalimentación en el que el resultado de los procesos de control se convierte en insumo para los procesos de monitoreo y, recíprocamente, la efectividad del control depende críticamente de la precisión del monitoreo (Koriat, 2015; Nelson & Narens, 1990; Serra & Metcalfe, 2009). Estas funciones complementarias pueden ser implementadas de manera implícita o consciente. En este sentido, Arango-Muñoz (2011) distingue entre procesos metacognitivos de bajo y alto nivel. Los primeros suponen la capacidad de tener

experiencias y representaciones no conceptuales referidas a propiedades de los procesos cognitivos y de utilizarlas para su control, mientras que los segundos implican, además, disponer de una teoría de la mente y de conocimiento declarativo sobre el funcionamiento cognitivo.

Desde el punto de vista del *contenido* representacional, los productos de los procesos metacognitivos pueden ser clasificados en tres categorías: conocimientos, experiencias y habilidades (Efklides, 2008; Flavell, 1979). El conocimiento metacognitivo es información declarativa sobre las características de las tareas (e. g., su nivel de dificultad o su similitud con otros tipos de tareas), de las personas (e. g., qué tan hábil es uno mismo u otros para resolverlas) o de las estrategias (e. g., cuándo es óptimo aplicar una determinada estrategia de resolución). Las experiencias metacognitivas hacen referencia a las percepciones de los participantes sobre aspectos de su desempeño en una tarea determinada, tales como la sensación de saber o “*feeling of knowing*” (FOK) y la estimación subjetiva del aprendizaje o “*judgment of learning*” (JOL; Koriat, 2012). Por último, las habilidades metacognitivas están relacionadas con el conocimiento procedural o *saber cómo* planear, regular y evaluar el curso de los procesos cognitivos (e. g., la decisión de asociar una lista de palabras a representaciones visuales para facilitar su memorización). Mientras que el conocimiento y las experiencias metacognitivas suelen estar más relacionadas con las funciones de monitoreo, las habilidades metacognitivas son esenciales para el control cognitivo (Efklides, 2008).

Los procesos metacognitivos ocurren a lo largo de todo el proceso de aprendizaje e involucran diversas actividades: evaluar el propio conocimiento y la competencia para aprender un nuevo contenido o habilidad, planear y aplicar una estrategia adecuada para lograrlo, monitorear su avance, evaluar los resultados obtenidos y decidir si es necesario o no modificar dicha estrategia (Lusk, 2016). Lejos de ser simples subproductos o epifenómenos de los procesos cognitivos, los

1 También los productos de los procesos metacognitivos pueden ser incorporados en el nivel objeto, creando así “cogniciones sobre la metacognición” (Wagner, Briñol, & Petty, 2012).

procesos metacognitivos desempeñan un papel causal en la regulación del aprendizaje (Dimmitt & McCormick, 2012; Dunlosky & Thiede, 2013; Metcalfe, 2009). Por ejemplo, se ha encontrado que las decisiones que toman los aprendices sobre las tareas a las cuales deben dedicar más tiempo durante un examen están directamente relacionadas con su conocimiento de dichas tareas, las creencias que tienen sobre sus habilidades y sus experiencias metacognitivas durante el aprendizaje (De Bruin & Van Gog, 2012). Asimismo, existe evidencia de que las teorías intuitivas de las personas sobre el funcionamiento de la memoria afectan sus juicios metacognitivos (Koriat, Bjork, Sheffer, & Bar, 2004), y que los estudiantes con un conocimiento sofisticado sobre técnicas de estudio y funcionamiento de los procesos de aprendizaje logran una mejor autorregulación de dichos procesos (Winne & Hadwin, 1998).

En el ámbito educativo, son frecuentes las intervenciones diseñadas para promover el uso de estrategias metacognitivas. Ellis, Denton y Bond (2014) identificaron tres elementos prevalentes en las intervenciones de este tipo realizadas con estudiantes de primaria y secundaria: (a) currículos que generan involucramiento, (b) práctica deliberada y evaluación consistente de las habilidades adquiridas, y (c) uso de métodos de instrucción explícita y de técnicas de verbalización o pensamiento en voz alta (*thinking aloud*). El papel de los procesos metacognitivos en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje ha sido ampliamente estudiado a lo largo de las últimas tres décadas en múltiples áreas curriculares como la lectoescritura (Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009; Ochoa-Angrino & Aragón-Espinosa, 2005; Thiede, Griffin, Wiley, & Redford, 2009), las matemáticas (Baten, Praet, & Desoete, 2017; Kramarski & Mevarech, 2003), las ciencias naturales (Grotzer & Mittlefehldt, 2012; Veenman, 2012; White, Frederiksen, & Collins, 2009) y la ciencia política (Lusk, 2016). No obstante, pocos estudios se han enfocado en las habilidades metacognitivas específicas que se requieren para la autorregulación del aprendizaje en cada uno de

estos dominios (Alexander, Winters, Dinsmore, & Parkinson, 2011).

A pesar de sus ventajas, los procesos metacognitivos no carecen de limitaciones: al igual que los procesos del nivel objeto, los mecanismos de monitoreo y control cognitivo operan bajo restricciones computacionales y ambientales que crean la posibilidad de incurrir en sesgos y errores de atribución. Así, existe evidencia robusta de que las personas tienen concepciones erróneas sobre los procesos de aprendizaje (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013), sobreestiman su conocimiento causal (Fernbach, Rogers, Fox, & Sloman, 2013; Fisher & Keil, 2016; Rozenblit & Keil, 2002) y su competencia para realizar tareas (Dunning, 2011; Zell, & Krizan, 2014). Estas anomalías se originan en la naturaleza *inferencial* de la metacognición, en tanto que muchos de los conocimientos, experiencias y juicios metacognitivos no son el resultado de una evaluación deliberada y exhaustiva de los procesos cognitivos en curso (i. e. no hay un omnisciente “ojo de la mente del ojo de la mente”), sino que son derivados a partir de claves heurísticas (e. g., accesibilidad, familiaridad, fluencia o facilidad de procesamiento, etc.) que pueden conducir a resultados equívocos bajo ciertas circunstancias (Koriat, 1997; 2015). Por ejemplo, se ha encontrado que las personas tienden a sobreestimar más su comprensión de textos específicos cuando los temas mencionados en ellos les resultan más familiares (Glenberg, Sanocki, Esptein, & Morris, 1987) y que la precisión de los juicios metacognitivos en tareas de metamemoria depende de claves generadas antes o durante el proceso de recobro (Reder & Ritter, 1992). Estos resultados apoyan la idea de que la racionalidad limitada atribuida a los procesos cognitivos (Kahneman, 2003) es también compartida por los mecanismos metacognitivos.

Las claves inferenciales ligadas a los juicios metacognitivos no solo provienen de la actividad cognitiva individual, sino que pueden tener su origen en información social. Por ejemplo, se ha encontrado que las personas creen comprender mejor objetos o fenómenos novedosos cuando

se les informa que algunos expertos poseen un conocimiento sofisticado sobre ellos y que este conocimiento es público y accesible (Sloman & Rabb, 2016). En la siguiente sección, se explorará la hipótesis de que algunas motivaciones sociales que influyen en los resultados de los procesos cognitivos también pueden afectar las inferencias metacognitivas.

### **Cognición Motivada y Metacognición**

Desde los trabajos clásicos sobre disonancia cognitiva (Festinger, 1957), cambio de actitudes (Petty & Cacioppo, 1986) y sesgo de confirmación (Nickerson, 1998), la psicología social experimental y la psicología del razonamiento han encontrado evidencia abundante de que las personas tienden a alinear sus procesos de búsqueda, organización, elaboración y evaluación de la información en conformidad con sus creencias, deseos, necesidades o metas personales. En décadas más recientes, este conjunto de fenómenos ha sido estudiado en el campo de la “cognición motivada” (Dunning, 2015; Epley & Gilovich, 2016).

En relación con las motivaciones que pueden alterar el curso de los procesos cognitivos, Dunning (2015) identifica tres tipos principales: las epistémicas (e. g., la búsqueda de significado y coherencia), las afirmativas (e. g., el deseo de mantener un autoconcepto positivo o creencias optimistas sobre la realidad externa) y las sociales/relacionales (e. g., la preservación de las creencias y valores compartidos con los grupos sociales de referencia)<sup>2</sup>. De otra parte, Kunda (1990) y Molden y Higgins (2005) distinguen entre la influencia de estas motivaciones sobre los *resultados* de los procesos cognitivos y sobre el uso de *estrategias* de procesamiento de la información. La orientación hacia la búsqueda de ciertos resultados puede

ser direccional (e. g., cuando se desea inferir una conclusión específica en un razonamiento) o no direccional (e. g., cuando se intenta alcanzar la conclusión más objetiva, el juicio más imparcial, la decisión más conveniente, etc.). La motivación para obtener ciertos resultados puede afectar diversos procesos cognitivos como la atribución causal, la facilitación o *priming* del recuerdo de información memorizada y la evaluación de evidencia. Por su parte, la preferencia por ciertas estrategias de procesamiento (e. g., la búsqueda de aciertos vs. errores, o el análisis superficial vs. exhaustivo de una pieza de información) influye en los procesos de generación de hipótesis, el tipo de procesamiento realizado (heurístico vs. controlado) y el recuerdo de la información (Molden & Higgins, 2005). En este sentido, las motivaciones individuales no solo inciden en los procesos de nivel cognitivo, sino también en los procesos metacognitivos que permiten monitorear la obtención de resultados y controlar la selección de estrategias de procesamiento.

Aunque la investigación empírica sobre la influencia de claves sociales en los procesos metacognitivos no ha sido tan prolífica como en el caso de los procesos cognitivos, existen algunos antecedentes importantes. En el contexto de la investigación sobre juicios metacognitivos, por ejemplo, se ha encontrado que la “sensación de saber” (FOK) frente a preguntas de conocimiento general se asocia a la estimación del número de personas que conocen la respuesta correcta, incluso cuando se controla el efecto de la familiaridad con la pregunta (Costermans, Lories, & Ansay, 1992). De otro lado, al manipular experimentalmente la información proporcionada a estudiantes sobre el desempeño de sus pares en tareas similares a las que se les pide realizar, se alteran sus estimaciones de FOK (De Carvalho & Yuzawa, 2001) y de comprensión de textos (Zhao & Linderholm, 2010). En la misma línea, Soderstrom y McCabe (2011) reportaron que estudiantes universitarios sobrestimaron su habilidad para recordar palabras no relacionadas semánticamente en función de

2 Si bien esta clasificación es útil para entender los fenómenos de cognición motivada, es natural que en situaciones reales estas motivaciones se mezclen o incluso puedan tener influencias opuestas sobre los procesos cognitivos.

la utilidad de recordarlas correctamente, la cual fue manipulada experimentalmente a través de un sistema de asignación de puntos. Utilizando un paradigma experimental diferente, los trabajos sobre ilusión de profundidad explicativa (Rozenblit & Keil, 2002) han mostrado que las personas tienden a sobreestimar más su comprensión del funcionamiento de objetos y procesos que hacen parte de sus áreas de experticia (Fisher & Keil, 2016) o cuyo conocimiento es más deseable socialmente (Gaviria, Corredor, & Zuluaga, 2017). De manera similar, los participantes en el estudio de Fisher y Keil (2014) sobreestimaron más su habilidad para justificar sus posiciones sobre temas controversiales a los cuales asignaron una mayor importancia. En conjunto, estos hallazgos indican que diversas claves informativas construidas socialmente (e. g., importancia asignada a la tarea, desempeño de pares en tareas similares, deseabilidad social, etc.) alteran los juicios metacognitivos o, dicho de otro modo, crean formas de “metacognición motivada”.

Las claves anteriores son relevantes en el contexto del logro de las metas sociales/relacionales de las personas. Por ejemplo, para pertenecer a una comunidad o grupo social es esencial poder identificar correctamente el conocimiento, las habilidades y las actitudes valoradas dentro del grupo y que se espera que todos sus miembros compartan. En este contexto, Dan Kahan y sus colaboradores (Kahan, 2017; Kahan, Braman, Gastil, Slovic, & Mertz, 2007) introducen el concepto de “cognición protectora de la identidad” (*identity-protective cognition*) para referirse a los procesos de cognición motivada que tienen como meta “la protección del estatus propio dentro de un grupo de afinidad cuyos miembros comparten compromisos culturales definitorios” (Kahan, 2017, p. 1). En este tipo de cognición, el objetivo de procesar la información de manera imparcial y rigurosa se subordina a la meta de *expresar* la adhesión a creencias y valores propios de la agenda del grupo de referencia. En el caso de Estados Unidos, un ejemplo de este tipo de cognición es la posición escéptica de los republicanos frente al calentamiento global o la

defensa de los demócratas del control de armas; en el caso colombiano, la aceptación o rechazo al proceso de paz con las FARC. En efecto, durante las últimas décadas, numerosas investigaciones han encontrado evidencia robusta de que las personas tienden a evaluar la misma evidencia de manera más flexible o más crítica, dependiendo de su congruencia con las creencias y valores constitutivos de los grupos políticos con los cuales se identifican. En particular, las personas tienden a destacar y conceder una mayor credibilidad a la información que apoya sus posiciones, e ignorar o someter a un escrutinio más estricto aquella que las contradice (Kahan, 2013; Lodge & Taber, 2005; Redlawsk, 2002). Kahan (2017) cuestiona que estos sesgos sean catalogados como limitaciones cognitivas y defiende la racionalidad de estas estrategias, en tanto que el fin primordial de las personas no es alcanzar inferencias más precisas, sino proteger el “patrimonio cognitivo” que mantiene la cohesión grupal. Esto da lugar a efectos paradójicos como el del “tiro por la culata” (*backfire effect*), en el cual las personas radicalizan aún más sus posiciones cuando se les presenta evidencia que contradice afirmaciones de políticos afines a su orientación ideológica (Nyhan & Reifler, 2010).

A la fecha, no se han reportado estudios empíricos que examinen simultáneamente las relaciones entre procesos metacognitivos y motivaciones sociales en el dominio político. Un primer factor que puede afectar dichas relaciones es la tendencia a realizar juicios controlados, por oposición a juicios automáticos. Por ejemplo, Fernbach, Sloman, St. Louis y Shube (2013) reportan que las personas que tienden a realizar procesamientos más analíticos y controlados también hacen juicios metacognitivos más precisos en el paradigma de la ilusión de profundidad explicativa. Por su parte, Kahan (2013) encuentra que esta misma capacidad de procesamiento deliberado tiende a exacerbar los efectos de la cognición protectora de la identidad. Por consiguiente, las personas capaces de realizar estimaciones más precisas sobre su propia comprensión podrían ser también las más proclives

a controlar sus rutinas de procesamiento de la información de forma consistente con los intereses de sus grupos ideológicos afines.

En este sentido, las habilidades metacognitivas sofisticadas no garantizarían una mayor precisión en los procesos cognitivos, en tanto que pueden ser puestas al servicio de metas distintas al ideal epistémico de hacer inferencias fundadas en la mejor información disponible. Aunque esta hipótesis requiere ser contrastada empíricamente, es útil porque propone posibles conexiones entre habilidades metacognitivas y la satisfacción de restricciones sociales en el marco del razonamiento y la toma de decisiones políticas. Si bien estos procesos han sido estudiados casi exclusivamente en el contexto de campañas electorales y debates sobre temas de coyuntura, es razonable suponer que efectos similares pueden ocurrir en el contexto de otros dominios de conocimiento sensibles a motivaciones sociales y de filiación grupal. Uno de estos ambientes es la enseñanza de la historia, particularmente, de la historia reciente. En los siguientes apartados se analizará el concepto de comprensión histórica y se ilustrará cómo los ambientes de enseñanza-aprendizaje en este dominio reúnen varias condiciones que los convierten en un caldo de cultivo ideal para los procesos cognitivos (y metacognitivos) motivados.

### ¿Qué es Comprensión Histórica?

A partir de los profundos debates epistemológicos que surgieron al interior de la disciplina historiográfica desde mediados del siglo xx (e. g., Carr, 1961; Collingwood, 1946; Rüsen, 2002; White, 1942), en las últimas tres décadas se han desarrollado varias aproximaciones teóricas a la comprensión histórica que han influido en la manera actual de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje en historia (Levesque, 2008; Seixas, 2015; Stoel, van Drie & van Boxtel, 2015; Wineburg, 1991). Aunque subsisten algunas diferencias conceptuales y variaciones terminológicas entre los diferentes enfoques (Carretero, 2017; Seixas 2015), también

existe un consenso relativo en aspectos esenciales de este proceso. Así, todos los enfoques hacen mención de tres tipos de conocimiento histórico: (a) el conocimiento de primer orden, que abarca las descripciones y explicaciones de los hechos ocurridos, quiénes participaron en ellos, el momento y el contexto local y global en el cual sucedieron, etc.; (b) el conocimiento de segundo orden o “meta-conceptual”, el cual incluye las categorías e ideas utilizadas para organizar y otorgar significado a las narrativas y explicaciones históricas (e. g., cambio, continuidad, causalidad, progreso, decadencia, evidencia, agencia, significancia, perspectiva, etc.); y (c) el conocimiento procedural o estratégico, que se refiere al uso apropiado de las reglas heurísticas, prácticas y técnicas específicas del dominio histórico en la resolución de tareas concretas (VanSledright & Limón, 2006). En el ciclo de producción del conocimiento histórico, el conocimiento de primer orden se construye a partir de la aplicación del conocimiento de segundo orden (VanSledright & Limón, 2006). Lo anterior no implica que este proceso sea estrictamente lineal y acumulativo, ya que los conocimientos de primer orden son con frecuencia construidos a partir de categorías difusas cuyos referentes pueden variar de un análisis historiográfico a otro (e. g., las distinciones entre “revolución” y “revuelta”, o entre “emancipación” e “independencia”), añadiendo complejidades adicionales al razonamiento histórico<sup>3</sup> (Carretero, Castorina, & Levinas, 2013). En suma, los historiadores expertos se enfrentan al reto de resolver problemas mal definidos (ill-defined), en tanto que no existen explicaciones “últimas” o “definitivas” del pasado y que el espacio del problema puede expandirse o contraerse en el futuro (e. g., ante el descubrimiento de nuevas fuentes primarias o de inconsistencias entre las que han sido consideradas previamente).

3 Esto contrasta con la variabilidad más restringida del significado de muchos conceptos en matemáticas (e. g., número primo, transitividad, tautología, congruencia geométrica, etc.) o en ciencias naturales (e. g., peso, volumen, cantidad de movimiento, solubilidad, carga eléctrica, etc.).



En su revisión de la investigación sobre experticia en historia, Voss y Wiley (2006) señalan que los historiadores profesionales evalúan las fuentes primarias utilizando deliberadamente cuatro tipos de estrategias: verificación de fuentes o *sourcing*, comparación de documentos, contextualización de estos e identificación de evidencia ausente. Con base en la información recopilada, estos expertos elaboran modelos de situación (Kintsch, 1998) que pueden incluir subtítulos generados por ellos mismos. La meta de este proceso es construir narrativas basadas en la evidencia que involucren conocimientos de primer y segundo orden, permitiendo dar cuenta de eventos históricos específicos (e. g., el asesinato del archiduque Franz Ferdinand en 1914) o extendidos en el tiempo (e. g., la Primera Guerra Mundial). Una vez elaboradas, dichas narrativas son evaluadas por la comunidad de investigadores en función de su coherencia, completitud, contextualización, organización temporal y causal, incorporación de orientaciones morales y axiológicas, superioridad frente a interpretaciones alternativas y satisfacción de las restricciones impuestas por la evidencia disponible (e. g., ausencia de fuentes provenientes del bando derrotado en un conflicto bélico; Voss & Wiley, 2006).

En consonancia con esta caracterización, Seixas (2015) identifica seis dimensiones fundamentales que aprendices y expertos deben coordinar en la elaboración de narrativas históricas: la significancia (¿cómo se decide qué es relevante incluir en una narrativa particular?), la evidencia (¿cómo respaldan las fuentes primarias los argumentos históricos?), las relaciones de causalidad (¿por qué se produjo un evento o fenómeno histórico?), la continuidad y el cambio (¿qué aspectos han permanecido constantes y cuáles han cambiado de manera gradual o súbita?), la toma de perspectiva (¿en qué contexto social, político, económico y cultural se enmarcan las fuentes primarias?) y la orientación ética (¿cómo pueden ser valoradas las acciones de un agente determinado en un evento

histórico?). Para desarrollar una comprensión elaborada en cada una de estas dimensiones, los aprendices deben realizar varios tipos de actividades: formular preguntas históricas, usar fuentes primarias, contextualizar dichas fuentes, construir argumentos históricos, usar conocimiento previo de primer orden y conceptos de segundo orden (van Drie & van Boxtel, 2008). El desarrollo de estas actividades supone la concurrencia de conocimientos específicos del dominio histórico y de habilidades de dominio general (e. g., comprensión de lectura, razonamiento causal, competencia argumentativa, etc.).

En este contexto, es claro que la comprensión histórica es un constructo complejo que va más allá del conocimiento declarativo de primer orden sobre eventos, periodos, personajes, lugares y fechas (Gómez, Ortuño, & Molina, 2014), e implica además aprender cómo este conocimiento es construido y validado por comunidades de expertos o aprendices que comparten diferentes prácticas y recursos (e. g., búsqueda y acceso a fuentes primarias, meta-conceptos, conocimiento de otros argumentos y narrativas históricas, etc.). Naturalmente, la multiplicidad y diversidad de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión histórica demanda de los aprendices habilidades metacognitivas sofisticadas para monitorearlos y controlarlos de manera efectiva (Poitras & Lajoie, 2013). Por ejemplo, se sabe que los estudiantes de secundaria aplican diversas estrategias de autorregulación del aprendizaje durante la lectura de textos históricos: formulan preguntas y paráfrasis sobre los textos, generan o inhiben juicios y evaluaciones sobre ellos, toman conciencia de las sensaciones afectivas y metacognitivas generadas durante la lectura, monitorean su avance hacia las metas propuestas, etc. (Greene, Bolick, & Robertson, 2010). La compleja coordinación de actividades necesaria para la comprensión histórica también aumenta el riesgo de incurrir en sesgos cognitivos y metacognitivos, como los que serán examinados en el siguiente apartado.

### **Comprensión Histórica y Cognición Motivada**

La construcción de narrativas históricas no es una actividad realizada por individuos aislados como parte de un ejercicio puramente intelectual; es un proceso dialógico (van Boxtel & van Drie, 2017) que ocurre en un contexto social, político y cultural particular, y que con frecuencia está supeditado a las agendas de ciertas instituciones o sectores sociales. Una de estas agendas es la construcción de una identidad nacional fundamentada en visiones idealizadas, superficiales y unívocas del pasado o “narrativas maestras” (Alridge, 2006). En esta línea, Carretero (2017) destaca seis elementos constitutivos de este tipo de narrativas nacionales: (a) la definición de actores, (b) los procesos de identificación con algunos de ellos, (c) una trama lineal que describe la lucha de uno de los actores por un objetivo noble (e. g., la libertad o la justicia social), (d) la formulación de juicios sobre la moralidad de los actores, (e) la inclusión de personajes idealizados como “héroes” o “villanos” (Sosa, Delfino, Bobowik, & Zubieta, 2016) y (f) la construcción de un concepto esencialista de nación. Para lograr su objetivo unificador, es usual que las narrativas maestras creen versiones simplificadas o distorsionadas de los acontecimientos históricos que puedan ser incorporadas con facilidad a los relatos de los ciudadanos.

Por ejemplo, Wertsch (2002) analizó las narrativas sobre la Segunda Guerra Mundial escritas por adolescentes y adultos mayores rusos entre 1999 y 2000, encontrando que los relatos de las personas mayores se adaptaron a una plantilla (*template*) rígida (e. g., la victoria heroica sobre un enemigo extranjero que invadió el territorio sin provocación previa) y consistente con las versiones oficiales del régimen soviético (e. g., destacando eventos decisivos como las batallas de Moscú y Stalingrado, omitiendo el papel de Stalin, la mención del pacto germano-soviético de 1939 y de eventos relacionados con otros actores, como el ataque a Pearl Harbor o el desembarco

de Normandía). Por otro lado, los relatos de los más jóvenes conservaron la misma plantilla, pero incluyeron eventos menos visibilizados por las versiones oficiales (e. g., el crecimiento industrial en los Montes Urales durante la guerra o el papel desempeñado por otras fuerzas aliadas) y otorgaron una mayor relevancia causal a la personalidad y decisiones de los líderes de ambos bandos (e. g., Gustav Krupp, Hitler, Stalin). Así, aunque el contenido de las narrativas varió en los eventos y personajes relacionados, en ambas generaciones se mantuvo una plantilla similar del relato, la cual es común a otras narrativas maestras como la del conflicto entre Estados Unidos y Japón (Wertsch, 2002).

Las narrativas maestras influyen no solo en la manera de relatar eventos específicos del pasado sino también en cómo se interpretan los eventos del presente. Wertsch y Karumidze (2009) revelan cómo diversos elementos de las plantillas narrativas históricas de Rusia y Georgia fueron incorporados a las declaraciones oficiales y los medios de comunicación de ambos países durante la guerra ruso-georgiana en agosto de 2008. En la misma línea, Liu, Sibley y Huang (2014) encontraron que la atribución de significancia y relevancia actual a ciertos eventos históricos representativos en Nueva Zelanda fue un predictor robusto de las actitudes frente a temas controversiales de la agenda política de esa nación (e. g., biculturalismo). De esta manera, las posiciones sobre algunos temas de actualidad estuvieron ancladas a narrativas colectivas sobre eventos históricos políticamente sensibles. Los resultados de estos estudios indican que las narrativas históricas nacionales pueden crear distorsiones deliberadas en el espacio de tarea del razonamiento histórico, al controlar la trama narrativa, la significancia de actores y eventos, e incluso la disponibilidad de ciertas fuentes y documentos.

Además de la poderosa influencia de las narrativas maestras, existen múltiples sesgos que pueden afectar el procesamiento de la información en el contexto del aprendizaje histórico. Páez,

Bobowik y Liu (2017) analizan cómo algunos de estos sesgos afectan tres dimensiones básicas de la comprensión histórica: (a) la atribución de significancia, (b) la aplicación de los conceptos de cambio y continuidad, y (c) la identificación de estructuras causales. La excesiva centralidad adjudicada a las guerras, a los eventos más recientes, más locales, o a aquellos en los que participa un determinado grupo social, son ejemplos de sesgos en la atribución de significancia. Por su parte, la tendencia a imponer estructuras simplificadas de tipo lineal o cíclico a las narrativas históricas son formas de aplicación sesgada de los conceptos de cambio y continuidad. Finalmente, las interpretaciones mesiánicas o románticas de la historia limitan las posibilidades de entender relaciones causales complejas entre estructuras, agentes y eventos históricos.

Las funciones metacognitivas de monitoreo y control involucradas en la comprensión histórica también pueden verse afectadas por sesgos y errores de calibración. En concordancia con los resultados obtenidos en otros dominios, recientemente se ha encontrado que personas creen estar informadas sobre eventos históricos ficticios (Atir, Rosenzweig, & Dunning, 2015) y tienden a sobreestimar su capacidad para explicar causalmente temas históricos cuyo conocimiento es más deseable socialmente (Gaviria, Corredor, & Zuluaga, 2017). Otros resultados sugieren que los expertos en historia no son inmunes a los sesgos metacognitivos motivados. Tetlock (1999), por ejemplo, encontró que las posiciones ideológicas (liberal vs. conservadora) de expertos en ciencia política influyeron en su evaluación de la credibilidad de enunciados contrafácticos sobre eventos históricos de la Unión Soviética (e. g., “Si el partido comunista ruso hubiese depuesto a Stalin en 1920, la Unión Soviética habría implementado un régimen menos restrictivo 50 años antes”). Al presentarles evidencia a favor o en contra de estos enunciados, los expertos la analizaron con un doble rasero: aceptaron la confiabilidad de la información que coincidía con sus creencias previas y evaluaron

de manera más crítica la evidencia inconsistente con ellas, cuestionando la veracidad de los documentos relacionados, su representatividad y las motivaciones de sus fuentes.

En un estudio realizado con historiadores profesionales, Gottlieb y Wineburg (2012) reportaron que aquellos que se identificaron como judíos o cristianos practicantes modificaron sus criterios epistémicos de evaluación de documentos históricos cuando estos últimos hacían referencia a una narrativa sensible para sus creencias religiosas (e. g., la veracidad del relato bíblico del Éxodo), pero no cuando se referían a una narrativa menos central (e. g., la celebración del primer Día de Acción de Gracias). Si se asume que la planeación y selección deliberada de las estrategias de análisis de fuentes primarias es uno de los criterios de experticia en historia (Shreiner, 2014; Voss & Wiley, 2006; Wineburg, 1991), los resultados anteriores pueden ser interpretados como instancias de procesos metacognitivos motivados. El hecho de que los expertos también puedan incurrir en este tipo de sesgos respalda la idea de que estos se originan en la capacidad de los sistemas cognitivos y metacognitivos para adaptarse al logro de metas sociales y relacionales, más que en sus limitaciones computacionales (Kahan, 2017).

### **Conclusiones: Aprendizaje Histórico y Metacognición**

Los procesos metacognitivos son esenciales para la autorregulación de aprendizaje en distintos dominios, incluido el histórico. No obstante, la naturaleza compleja del razonamiento histórico, la prevalencia de narrativas maestras en las sociedades contemporáneas y la fuerte conexión entre las narrativas colectivas del pasado y la política del presente hacen que los aprendices (e incluso los expertos) sean proclives a realizar procesos cognitivos y metacognitivos motivados. En particular, la evidencia revisada sugiere que ciertas motivaciones sociales distorsionan las estimaciones que las personas hacen de su comprensión de temas históricos

y su selección de estrategias de análisis de fuentes primarias. De acuerdo con Carretero (2017), estos fenómenos pueden agravarse en sociedades que han afrontado conflictos violentos recientemente, debido a las acciones de instituciones y grupos de poder interesados en mantener visiones unificadas de los conflictos que influyan en las actitudes y decisiones de los ciudadanos a propósito de agendas actuales. Así, en ambientes políticos altamente polarizados, la incorporación de narrativas históricas sesgadas dentro de los discursos identitarios de algunos grupos ideológicos obstaculiza el desarrollo de una genuina comprensión histórica por parte de los ciudadanos.

¿Cómo generar prácticas pedagógicas que prevengan la formación de estos vínculos perversos entre motivaciones sociales-relacionales, procesos metacognitivos y razonamiento histórico? En Colombia, esta pregunta es especialmente relevante en el marco de la actual discusión sobre los lineamientos curriculares de la cátedra de historia recientemente reestablecida y que tiene entre sus objetivos “desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país en el contexto americano y mundial” (Ley 1874, 2017, p. 1). Para dar a este interrogante una respuesta basada en la evidencia, es necesario profundizar la investigación empírica en al menos dos frentes. En primer lugar, se requiere caracterizar los procesos específicos de monitoreo y control que intervienen en el amplio repertorio de actividades propias del razonamiento histórico (i. e. formulación de preguntas, análisis de fuentes, contextualización, construcción de narrativas, comparación de interpretaciones, argumentos y explicaciones, etc.) y sus interacciones con las creencias, expectativas y metas de los aprendices. Los análisis de protocolos de pensamiento en voz alta (*thinking aloud*) pueden ser una herramienta útil en este contexto, ya que permiten que expertos y novatos verbalicen los procesos cognitivos y metacognitivos que llevan a cabo durante la resolución de tareas complejas con una mínima interferencia sobre dichos procesos (Ericsson &

Simon, 1993; Leighton, 2017; Meijer, Veenman, & van Hout-Wolters, 2006). En segundo lugar, se requiere identificar estrategias que permitan hacer explícito el influjo de las narrativas maestras y las motivaciones sociales en el aprendizaje histórico. En particular, este tipo de sesgos metacognitivos podrían prevenirse implementando prácticas instruccionales tales como: (a) advertir explícitamente a los aprendices sobre la posibilidad de incurrir en errores metacognitivos en tareas que ponen en juego motivaciones sociales e identitarias, (b) proporcionar retroalimentación correctiva cuando se presenten discrepancias entre sus juicios metacognitivos y su desempeño real, y (c) pedir a los estudiantes que justifiquen explícitamente su elección de estrategias de análisis de fuentes primarias en tareas de razonamiento histórico. La aplicación consistente de estas y otras prácticas pedagógicas puede contribuir a que los aprendices construyan sus narrativas históricas a través de procesos de autorregulación efectiva y no menos reflexiva.

## Referencias

- Alexander, P. A., Winters, F., Dinsmore, D. L., & Parkinson, M. (2011). The role of domain knowledge in self-regulated learning. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 393-407). Nueva York: Routledge.
- Aldridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108, 662-686.
- Arango-Muñoz, S. (2011). Two levels of metacognition. *Philosophia*, 39, 71-82. <https://doi.org/10.1007/s11406-010-9279-0>
- Atir, S., Rosenzweig, E., & Dunning D. (2015). When knowledge knows no bounds: Self-perceived expertise predicts claims of impossible knowledge. *Psychological Science*, 26, 1295-1303. <https://doi.org/10.1177/0956797615588195>
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching*

- and Learning*, 7, 131-142. [https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1)
- Baten, E., Praet, M., & Desoete, A. (2017). The relevance and efficacy of metacognition for instructional design in the domain of mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 49, 613-623. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0851-y>
- Bjork, R. A., Dunslosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Carr, E. W. (1961). *What is history?* Nueva York: Random House.
- Carretero, M. (2017). The teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education. En C. Psaltis, M. Carretero, & S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation* (pp. 341-377). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_14)
- Carretero, M., Castorina, J. A., & Levinas, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation: A theoretical and empirical approach. En S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 269-287). Londres: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Costermans, J., Lories, G., & Ansay, C. (1992). Confidence level and feeling of knowing in question answering: The weight of inferential processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 142-150. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.1.142>
- De Bruin, A. B. H., & Van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction*, 22, 245-252. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.01.003>
- De Carvalho Filho, M. K., & Yuzawa, M. (2001). The effect of social influences and general metacognitive knowledge on metamemory judgments. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 571-587. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1077>
- De Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 194-247). Recuperado de: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). Metacognition in education. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational psychology handbook, vol. 1* (pp. 157-187). Washington, D. C.: APA.
- Duncan, G. (2015). Exclusión, insurrección y crimen. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 248-289). Recuperado de: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (2013). Four cornerstones of calibration research: Why understanding, students' judgments can improve their achievement. *Learning and Instruction*, 24, 58-61. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.002>
- Dunning D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-385522-0.00005-6>
- Dunning, D. (2015). Motivated cognition in self and social thought. En M. Mikulincer, & P. Shaver (Eds.), *APA Handbook of personality and social psychology, Vol. 1* (pp. 777-804), Washington, D. C.: APA.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation

- and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Ellis, A. K., Denton, D. W., & Bond, J. D. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia: Social Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883>
- El Nuevo Siglo*. (2016). "Piden difundir trabajo de la comisión histórica". *El Nuevo Siglo*, julio 22. Recuperado de: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/07-2016-piden-difundir-trabajo-de-la-comision-historica-del-conflicto>
- Epley, N., & Gilovich, T. (2016). The mechanics of motivated reasoning. *Journal of Economic Perspectives*, 30, 133-140. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.133>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, Reino Unido: MIT Press.
- Estrada-Álvarez, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada: elementos para interpretación histórica del conflicto social y armado. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 290-351). Recuperado de: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Fernbach, P. M., Rogers, T., Fox, C. R., & Sloman, S. A. (2013). Political extremism is supported by an illusion of understanding. *Psychological Science*, 24, 939-946. <https://doi.org/10.1177/0956797612464058>
- Fernbach, P. M., Sloman, S. A., St. Louis, R., & Shube, J. N. (2013). Explanation fiends and foes: How mechanistic detail determines understanding and preference. *Journal of Consumer Research*, 39, 1115-1131. <https://doi.org/10.1086/667782>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, EUA: Stanford University Press.
- Fisher, M., & Keil, F. C. (2014). The illusion of argument justification. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 425-433. <https://doi.org/10.1037/a0032234>
- Fisher, M., & Keil, F. C. (2016). The curse of expertise: When more knowledge leads to miscalibrated explanatory insight. *Cognitive Science*, 40, 1251-1269. <https://doi.org/10.1111/cogs.12280>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Galvis-Ramírez, N., Baracaldo-Orjuela, O. D., García-Sánchez, M., & Barragán-Lizarazo, C. (2017). *Barómetro de las Américas Colombia: paz, posconflicto y reconciliación*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de: [https://obsdemocracia.org/uploads/related\\_file/Informe\\_Paz\\_2016.pdf](https://obsdemocracia.org/uploads/related_file/Informe_Paz_2016.pdf)
- Gaviria, C., Corredor, J., & Zuluaga-Rendón, Z. (2017). "If it matters, I can explain it": Social desirability of knowledge increases the illusion of explanatory depth. *Proceedings of the 39th Annual Meeting Cognitive Science Society* (pp. 2073-2078). Austin, EUA: Cognitive Science Society.
- Glenberg, A. M., Sanocki, T., Epstein, W., & Morris, C. (1987). Enhancing calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 119-136. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.2.119>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6, 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2012). Between *veritas* and *communitas*: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of Learning Sciences*, 21, 84-129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
- Greene, J. A., Bolick, C. M., & Robertson, J. (2010). Fostering historical knowledge and thinking skills using hypermedia learning environments: the role of self-regulated learning. *Computers & Education*, 54, 230-243. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.006>
- Grotzer, T., & Mittlefehldt, S. (2012). The role of metacognition in students' understanding and transfer of explanatory structures in science. En A. Zohar, & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 79-99). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

- Harris, K. B., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). Nueva York: Routledge.
- Kahan, D. M. (2013). Ideology, motivation and cognitive reflection: An experimental study. *Judgement and Decision Making*, 8, 407-424. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2182588>
- Kahan, D. M. (2017). The expressive rationality of inaccurate perceptions. *Behavioral and Brain Sciences*, 40. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15002332>
- Kahan, D. M., Braman, D., Gastil, J., Slovic, P., & Mertz, C. K. (2007). Culture and identity-protective cognition: Explaining the white-male effect in risk perception. *Journal of Empirical Legal Studies*, 4, 565-505. <https://doi.org/10.1111/j.1740-1461.2007.00097.x>
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *The American Economic Review*, 93, 1449-1475. <https://doi.org/10.1257/000282803322655392>
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349-370. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.4.349>
- Koriat, A. (2012). The subjective confidence in one's knowledge and judgments: some metatheoretical considerations. En M. Beran, J. L. Brandl, J. Perner, & J. Proust (Eds.), *The foundations of metacognition* (pp. 213-233). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Koriat, A. (2015). Metacognition: Decision-making processes in self-monitoring and self-regulation. En G. Keren & G. Wu (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of metamemory* (pp. 127-147). Nueva York: Oxford University Press.
- Koriat, A., Bjork, R. A., Sheffer, L., & Bar, S. K. (2004). Predicting one's own forgetting: The role of experience-based and theory-based processes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 643-656. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.4.643>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40, 281-310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108, 480-498. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.480>
- Leighton, J. P. (2017). *Using think-aloud interviews and cognitive labs in educational research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students in the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ley 1874. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 27 de diciembre de 2017.
- Liu, J. H., Sibley, C. G., & Huang, L. L. (2014). History matters: Effects of culture-specific symbols on political attitudes and intergroup relations. *Political Psychology*, 35, 57-79. <https://doi.org/10.1111/pops.12027>
- Lodge, M., & Taber, C. S. (2005). The automaticity of affect for political leaders, groups, and issues: An experimental test of the hot cognition hypothesis. *Political Psychology*, 26, 455-482. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00426.x>
- Lusk, A. (2016). Metacognitive strategies in the introduction to political science classroom. *Journal of Political Science Education*, 12, 141-150. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1060888>
- Marshall, M. C., & Ishiyama, J. (2016). Does political inclusion of rebel parties promote peace after civil conflict? *Democratization*, 23, 1009-1025. <https://doi.org/10.1080/13510347.2016.1192606>
- Meijer, J., Veenman, M. V. J., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12, 209-237. <https://doi.org/10.1080/13803610500479991>
- Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 159-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01628.x>
- Molden, D. C., & Higgins, E. T. (2005). Motivated thinking. En K. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge*

- handbook of thinking and reasoning* (pp. 295-317). Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. En G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 1-45). Nueva York: Academic Press.
- Nickerson, R. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2, 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Nyhan, B., & Neffler, J. (2010). When corrections fail: The persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, 32, 303-330. <https://doi.org/10.1007/s11109-010-9112-2>
- Ochoa-Angrino, S., & Aragón-Espinosa, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4, 179-196.
- Ortiz-Palacios, I. D. (2009). *El genocidio político de la Unión Patriótica: Acercamiento metodológico para recuperar la historia de las víctimas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Páez, D., Bobowik, M., & Liu, J. (2017). Social representations concepts of the past and competences in history education. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 491-510). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of persuasion. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 19, 123-205. Nueva York: Academic Press.
- Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition and Learning*, 8, 213-234. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9104-9>
- Reder, L. M., & Ritter, F. E. (1992). What determines initial feeling of knowing? Familiarity with questions terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 435-451. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.3.435>
- Redlawsk, D. P. (2002). Hot cognition or cool consideration? Testing the effects of motivated reasoning on political decision making. *Journal of Politics*, 64, 1021-1044. <https://doi.org/10.1111/1468-2508.00161>
- Rozenblit, L., & Keil, F. (2002). The misunderstood limits of folk science: An illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*, 92, 1-42. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog2605\\_1](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2605_1)
- Rüsen, J. (2002). Introduction: Historical thinking as intercultural discourse. En J. Rüsen (Ed.), *Western historical thinking: An intercultural debate* (pp. 1-11). Londres: Berghahn Books.
- Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition and education* (pp. 278-298). Nueva York: Routledge.
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49, 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Shreiner, T.L. (2014). Using historical knowledge to reason about contemporary political issues: An expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 32, 313-352. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.948680>
- Sloman, S., & Rabb, N. (2016). Your understanding is my understanding: Evidence for a community of knowledge. *Psychological Science*, 27, 1451-1460. <https://doi.org/10.1177/0956797616662271>
- Soderstrom, N. C., & McCabe, D. P. (2011). The interplay between value and relatedness as bases for metacognitive monitoring and control: Evidence for agenda based-monitoring. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 37, 1236-124. <https://doi.org/10.1037/a0023548>
- Sosa, F. M., Delfino, G. I., Bobowik, M., & Zubieta, E. M. (2016). Representaciones sociales de la historia universal: posicionamientos diferenciales en función de la ideología política, religiosidad y nacionalismo en una muestra argentina. *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 47-62. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.45494>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise: developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history.



- Journal of Curriculum Studies*, 47, 49-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Tetlock, P. E. (1999). Theory-driven reasoning about plausible pasts and probable features in world politics: Are we prisoners of our preconceptions? *American Journal of Political Science*, 43, 335-366.
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. S. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition and education* (pp. 85-106). Nueva York: Routledge.
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 573-589). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 545-570). Londres: Routledge.
- Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. En A. Zohar, & Y. J. Dori, (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 21-36). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in History. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569-584). Nueva York: Cambridge University Press.
- Wagner, B. C., Briñol, P., & Petty, R. E. (2012). Dimensions of metacognitive judgment: Implications for attitude change. En P. Briñol, & K. G. DeMarree (Eds.), *Social metacognition* (pp. 43-61). Nueva York: Psychology Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, EUA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Karumidze, Z. (2009). Spinning the past: Russian and Georgian accounts of the war of August 2008. *Memory Studies*, 2, 377-391. <https://doi.org/10.1177/1750698008337566>
- White, M. G. (1942). Historical explanation. *Mind*, 52, 212-229.
- White, B., Frederiksen, J., & Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition and education* (pp. 176-205). Nueva York: Routledge.
- Wills-Obregón, M. E. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 762-806). Recuperado de: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.83.1.73>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, EUA: Erlbaum.
- Zell, E., & Krizan, Z. (2014). Do people have insight into their abilities? A metasynthesis. *Perspectives on Psychological Science*, 9, 111-125. <https://doi.org/10.1177/1745691613518075>
- Zhao, Q., & Linderholm, T. (2010). Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information. *Metacognition and Learning*, 6, 25-43. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9065-1>