

Desarrollo de la conciencia social y la mentalización en la infancia: Implicaciones Educativas

|Development of Social Awareness and Mentalization in Childhood: Educational Implications|

Juan Jacobo Agudelo-Galeano¹

juan.agudelo@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8480-9752>

Yeison Guerrero²

yguerrero@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2261-302X>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a09>

Recibido: diciembre 14 de 2024.

Aceptado: abril 9 de 2025.

Para citar: Agudelo Galeano, J. J., & Guerrero, Y. (2025). Desarrollo de la conciencia social y la mentalización en la infancia: Implicaciones Educativas. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 13(1), 1-16.

<https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a09>

Resumen

Este artículo examina el desarrollo de la conciencia social y la mentalización en la infancia, resaltando su relevancia para el desarrollo integral y la importancia de fomentar una educación que promueva la reflexión sobre los estados mentales y las interacciones sociales. Inicialmente, se analiza el desarrollo infantil, se conceptualiza la conciencia social desde diversas disciplinas y se explora su relación con la mentalización y la cognición social. Finalmente, se discuten las implicaciones educativas, proponiendo la implementación de programas de educación socioemocional, la formación continua de profesionales

1 Corporación Universitaria Remington, Medellín, Colombia.

2 Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

que trabajan en el escenario educativo y familias, y la necesidad de dar lineamientos a dichas prácticas desde las políticas educativas, con el fin de garantizar una educación de calidad, en línea con el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible que propone Naciones Unidas.

Palabras clave: infancia, conciencia social, mentalización, conciencia, desarrollo infantil, educación.

Abstract

This article examines the development of social awareness and mentalization during childhood, highlighting their significance for children's overall growth. It underscores the importance of fostering an educational approach that promotes reflection on mental states and social interactions. The first section analyzes child development and conceptualizes social awareness from multiple disciplinary perspectives, exploring its relationship with mentalization and social cognition. Ultimately, the findings of this research allow us to suggest, based on their impact on education, the implementation of socioemotional education programs and the continuous professional development of educators and practitioners working with children and families. These initiatives should be guided by educational policies designed to support these practices. The objective of our proposal is to ensure high-quality education, in alignment with the United Nations' fourth Sustainable Development Goal.

Keywords: Childhood, Social awareness, Mentalization, Consciousness, Child development, Education.

Introducción

El estudio de la conciencia social ha sido abordado tradicionalmente desde disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía y la antropología. En las infancias, ha sido un tema de interés en las ciencias cognitivas durante las últimas décadas, especialmente en áreas como la psicología del desarrollo y la educación (Kochanska & Aksan, 2004; Misailidi & Tsiara, 2021; Thompson, 2015). En el campo de las ciencias cognitivas, adquiere relevancia con el paradigma dinámico de las 4E (extendida, enactiva, embebida y encarnada), que sostiene que la cognición se configura a través de la interacción con el ambiente, teniendo al cuerpo como base fundamental (Pérez-Parra & Restrepo de Mejía, 2021; Fajardo-Santamaría, 2022). En esta línea, se destaca, además, la noción de cognición enculturada, referida a la interacción y modelamiento que ejercen sobre los procesos cognitivos las prácticas culturales como el lenguaje y las diversas formas de interacción social presentes en las sociedades humanas (Hutchins, 2011).

La capacidad de los infantes para desarrollar la autoconciencia, la empatía, el respeto hacia los demás, la comprensión y adaptación a las normas y expectativas sociales son aspectos fundamentales de su desarrollo, que abarcan tanto la conciencia social como la mentalización.

Esta, también denominada teoría de la mente y lectura de la mente se refiere a la capacidad de atribuir estados mentales (por ejemplo, conocimientos, intenciones, emociones, percepciones) a uno mismo y a los demás (Quesque *et al.*, 2024). Esta capacidad permite a los individuos interpretar y anticipar comportamientos, facilitando así las interacciones sociales y la comprensión de las motivaciones ajenas (Fonagy & Luyten, 2009).

El desarrollo de la mentalización y la conciencia social es un proceso gradual que comienza en la primera infancia. Durante este período, las niñas y niños pasan de una comprensión limitada y egocéntrica de los estados mentales a una más sofisticada, que incluye la capacidad de entender que las creencias pueden ser engañosas (Wellman, Cross & Watson, 2001). Esto es fundamental para el desarrollo de la conciencia social, ya que permite que las personas anticipen y comprendan el comportamiento de otros basándose en sus estados mentales internos.

La capacidad de mentalizar se ha asociado con la regulación emocional, con comportamientos prosociales y con la conciencia moral, facilitando la adaptación social y la formación de relaciones positivas (Dunn & Cutting, 1999; Misailidi & Tsiara, 2021; Zahn-Waxler *et al.*, 1992). Además, se ha propuesto que se relaciona con la resolución de problemas, la comprensión del lenguaje y el éxito académico (Wellman, 2016). Esta capacidad está influenciada por factores biológicos, por el ambiente y por la calidad de las interacciones (Fonagy *et al.*, 2002; Frith & Frith, 2021; Wellman, 2016), lo que subraya la importancia de los factores contextuales en la adquisición de estas dimensiones y, por tanto, de un acercamiento desde el paradigma dinámico de las ciencias cognitivas.

Este artículo reflexiona sobre la importancia de la conciencia social y la mentalización en el desarrollo infantil y explora las implicaciones prácticas de estas en el ámbito educativo, ofreciendo una base teórica para intervenciones orientadas a promover el desarrollo integral desde la primera infancia. Inicialmente, se aborda el interés y estudio en torno al desarrollo infantil, para luego plantear la conceptualización con relación a los términos de conciencia y conciencia social; frente a esta última se consideran postulados desde disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología, para luego referirnos al concepto de cognición social desde la Ciencia Cognitiva, término relacionado con la conciencia social y la mentalización. Por último, se discuten las implicaciones prácticas de promover estas capacidades en el escenario escolar en el marco de la inclusión, equidad y calidad de la educación.

Desarrollo infantil

El desarrollo humano es un campo de estudio de amplio interés en el área de la psicología evolutiva (también conocida como psicología del desarrollo) en el que se investigan los cambios de índole filogenético y ontogenético que vivencia un ser humano a lo largo del ciclo vital (Papalia

et al., 2012; Babativa, 2017; Santos *et al.*, 2019). Su interés se ha centrado, según Escobar Melo (2003), en “los mecanismos, las estructuras, las funciones o los procesos que tienen que ver con el desarrollo de la motricidad, la percepción, la memoria, el lenguaje, la cognición, las relaciones vinculares, el desarrollo social y afectivo” (p. 85).

El interés por el desarrollo humano adquirió un valor sustancial producto de los postulados evolucionistas de Charles Darwin durante el siglo XIX y por el lugar que empezó a adquirir la niñez como población de especial interés durante el siglo XX, ya separada del rol del adulto. Escobar Melo (2003) señala que los avances en los estudios sobre el desarrollo humano derivaron de una serie de hitos y transformaciones tales como:

- a) Superación de la imagen del infante como un adulto en miniatura.
- b) El infante es un organismo que se adapta y evoluciona.
- c) La evolución del infante, el adolescente y la persona adulta, como objetos de estudio distintos.
- d) La persona como pensadora lógica y científica natural situada en la intersubjetividad.
- e) Identificación y caracterización de competencias neonatales insospechadas, analogías, homologías y racionalidad mejorante.
- f) La transición inevitable por la vejez y la muerte. (p. 72)

Las diversas teorías en el campo de la psicología del desarrollo se han construido a partir de la dicotomía herencia versus medio ambiente, que ha oscilado según Palacios (1991; como se citó en Escobar Melo, 2003) entre la visión innatista, que plantea que los seres humanos nacemos con determinadas capacidades o conocimientos, la visión maduracionista que explica los cambios a lo largo del ciclo vital y la visión genética que discute cómo se “graban” en los genes la personalidad y la inteligencia o el papel de la experiencia y las interacciones sociales en la configuración evolutiva de los individuos.

En la Tabla 1 se presentan los diferentes paradigmas al interior de la psicología del desarrollo y que dan cuenta de la discusión previa o la interacción entre estas:

Tabla 1. Paradigmas Psicología del desarrollo

Perspectivas epistemológicas	Autores, escuelas y/o grupos de investigación	Postulado principal
Histórico cultural genético (1920 - 1930)	L. Vygotski	El desarrollo se da en el seno de las relaciones sociales reguladas por el lenguaje.
Estructuralismo genético (1923)	J. Piaget	El desarrollo cognitivo se presenta a partir de etapas secuenciales en la que los infantes interpretan y modifican la información que reciben.
Procesamiento de la información (1966)	Cohen Salapatek Kessen	Los infantes procesan información a partir de los sentidos.

Perspectivas epistemológicas	Autores, escuelas y/o grupos de investigación	Postulado principal
Paradigma sistémico (1997)	E. Perinat	Los cambios se presentan producto de las perturbaciones del medio ambiente y del organismo interior.
Ecológico (1979)	Bronfenbrenner	El desarrollo humano depende de los diversos sistemas en los que interactúa una persona.
Perspectiva del ciclo vital (1983)	Baltes	Los cambios a lo largo del ciclo vital se presentan sin discontinuidades.
Enfoque cultural (1972)	Jerome Bruner	La persona en su proceso de aprendizaje interioriza los instrumentos que la cultura le brinda.
El sujeto social (1969 - 1980)	Bowlby Trevarthen Rivière	Las personas construyen relaciones vinculares.
Nuevas investigaciones sobre recién nacidos (1983 - 1984)	Bower Bresson y Scania de Schonen Mehler Montagner	Las y los neonatos presentan capacidades complejas e interesantes que son un reflejo del desarrollo ulterior.
Perspectiva de intersección (1986)	Rivière y Coll J. Delval J. Palacios y otros	Los procesos de cambio psicológico se dan a lo largo de la vida.

Nota: Adaptado de Escobar Melo (2003).

En los estudios sobre el ciclo vital, se le ha dado una gran relevancia al desarrollo infantil, considerado como la base para la adquisición de las primeras herramientas y en el que se da inicio al proceso evolutivo en diversas áreas del ser humano consideradas indispensables para la supervivencia y adaptación en el medio sociocultural (Santos *et al.*, 2019). Según Papalia, Wendkos y Feldman (2004), las fases del desarrollo infantil se pueden dividir en primera infancia, de los 0 a 3 años, y segunda infancia o niñez temprana, de los 3 a los 6 años. Los estudios en dichas fases se han centrado en 3 dominios que interactúan entre sí: el desarrollo físico-motor que integra los sentidos, las destrezas motoras, el crecimiento del cuerpo y el cerebro, el desarrollo cognitivo que incluye los procesos de modificación o estabilidad en funciones superiores como la memoria, lenguaje, creatividad, pensamiento, aprendizaje y el razonamiento moral, y el desarrollo socioemocional integrado por las variaciones a nivel emocional, en la configuración de la personalidad y las formas de relacionamiento en el aspecto social (Santos *et al.*, 2019).

La conciencia social en el campo de la conciencia

La conciencia ha sido un tema central en diversas disciplinas, desde la filosofía hasta las neurociencias. Es así como desde la Grecia clásica, en la que pensadores como Platón o Aristóteles (Rojas, 2018), hasta la contemporaneidad en la que investigadores como Dennet, Llinás o Dehaene, se han realizado cuestionamientos sobre qué es la conciencia, si esta existe,

su ubicación en el cuerpo y sus bases biológicas, asuntos de un amplio debate en el que muchas de las preguntas elaboradas a la fecha no han sido respondidas y que incluso han generado apuestas, como la dada entre David Chalmers (filósofo) y Cristof Koch (neurocientífico), en la que se buscó encontrar las áreas del cerebro implicadas en la generación de la conciencia (BBC News, 2023).

La complejidad para definir la conciencia, según Braunstein *et al.* (1979), es producto de:

1. Las diversas denominaciones dadas a lo largo de la historia y la multiplicidad de disciplinas que la han abordado. Es así como la conciencia se ha equiparado y conectado con las ideas de personalidad, pensamiento, Yo, alma o mente.
2. Los atributos que le han sido conferidos como los sentimientos, emociones, atención, memoria, percepción, entre otras.

Desde sus orígenes, el término conciencia ha tenido diferentes significados; es así como en la Grecia clásica su significado se orientó al conocimiento de sí y a la sensación de sentirse vivo. Diversas palabras fueron utilizadas por los griegos para referirse a la conciencia, por ejemplo, *Syneidesis*, conformada por las raíces *Syn* y *neidesis*, que significa conocimiento, por tanto, el término se puede entender como conocimiento de uno mismo; otras palabras para referirse a la conciencia fueron *epignose* traducida como reconocimiento y *suneimi* como estar o vivir con (Vanegas García *et al.*, 2020). En latín, la palabra que designa la conciencia es *conscientia*, traducida como complicidad en una acción y que a la vez proviene de *consci*us que se traduce como sabedor o conocimiento compartido y que significa el conocimiento que un individuo tiene de sí mismo y de su entorno. Vanegas García *et al.* (2020) indican que “el término literalmente lo podemos pensar como co-ciencia, el volver sobre nosotros mismos con fundamentos científicos, con una mirada experta y no solo desde el saber cotidiano” (p. 15).

Las neurociencias han proporcionado enfoques más empíricos, sugiriendo que la conciencia es producto de la actividad neuronal, como se ve en los trabajos de Llinás (2003) y Dehaene y Changeux (2011).

En términos neurobiológicos, se ha propuesto que la conciencia se manifiesta a través de la interacción dinámica y sincronizada entre diferentes regiones del cerebro, lo que a su vez permite la activación de las diversas funciones mentales superiores (Guirao *et al.*, 1997, como se citó en Vanegas García *et al.*, 2020). Llinás (2003) propone que las oscilaciones a 40 Hz en el sistema talámico-cortical son fundamentales para la generación de la conciencia. Por su parte, Dehaene y Changeux (2011) argumentan que la conciencia emerge cuando la información se procesa de manera global en el cerebro, superando el umbral del procesamiento no consciente. Damasio (2018) sugiere que la conciencia está profundamente ligada a las emociones y a la información sensorial del cuerpo, proponiendo una visión en la que el resto del cuerpo y el cerebro interactúan constantemente para generar la experiencia consciente.

Frente a la idea de la conciencia en la primera infancia, durante mucho tiempo se consideró que los niños y las niñas reaccionan a los estímulos por reflejo, lo que indicaba un procesamiento inconsciente de la información; no obstante, Kouider *et al.* (2013) demostraron que los infantes tienen la capacidad de procesar información y retener parte de esta en la mente, aunque sea de una manera más lenta que en los adultos³. Dichos resultados se obtuvieron a partir de un estudio con 80 niñas y niños sanos de 5, 12 y 15 meses, a quienes se les realizó un seguimiento con electrodos y en los que se pudo evidenciar su actividad cerebral a través del uso de imágenes con rostros y otros objetos. Para Dehaene (2015), investigaciones como esta han permitido demostrar la capacidad de los niñas y niños de ser conscientes durante la primera infancia, en oposición a la concepción de que estos, al no tener conciencia de sí mismos, no podían desarrollar capacidades como la racionalidad, la autonomía y el reconocimiento de la propia existencia como sí lo pueden hacer los adultos (Tooley, 1972, y Singer, 1993, como se citó en Dehaene, 2015). La vía, según Dehaene (2015), está en el estudio de los marcadores de la conciencia, los cuales a pesar de que pueden cambiar con la edad podrían indicar la vida subjetiva del mundo exterior en los infantes.

La conciencia social

Para el desarrollo del concepto de conciencia social se asume en este escrito que su surgimiento se da a partir de la interacción que las personas realizan entre sí a lo largo de su vida y que va más allá de la individualidad y sustrato biológico que permite su manifestación. El encuentro con el otro se da en el escenario de la intersubjetividad en el que ese otro se asume como un ser cercano y extraño a la vez y en el que la intersubjetividad y la empatía se convierten en los elementos que estructuran la conciencia colectiva (social), la cual a su vez nos permitirá compartir con ese otro la cultura, o sea los productos de la humanidad (Vanegas *et al.*, 2020). Más allá de esta visión inicial, es importante considerar la discusión en torno a esta desde diversas miradas; frente a lo que se asume que el proceso de *sociologización* y de inclusión de la cultura es lo que despierta el interés de diversas disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología en cuanto a la idea de la conciencia social.

Desde la visión dialéctica-marxista, el mismo Marx plantea que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, es su ser social el que determina su conciencia” (Marx & Engels, 2009, p. 47). Dicha aseveración se enmarca en el denominado materialismo histórico en el que son las acciones del ser humano en conjunto y en el contexto de la lucha de clases, y no las ideas, las que modifican y posibilitan los cambios histórico-culturales; por

3 Proceso que es más lento en los bebés debido a que las vainas de mielina todavía no están maduras, por lo que no proveen el aislamiento eléctrico que hace posible una mayor precisión y velocidad entre las conexiones neuronales que se presentan en lugares lejanos (Dehaene, 2015).

tanto, “no es ya la cognición la realidad primaria, sino que este puesto lo ocupa ahora lo social, realidad de la cual emergen las formas de conciencia” (Crego Díaz, 2003, p. 75).

Dichas transformaciones sociales son posibles debido al uso del lenguaje como herramienta que, al tener una función social y pública, estructura la conciencia intersubjetiva que incidirá en el desarrollo de la conciencia individual (Marx & Engels, 1974).

Vygotsky (1981) retomará la visión marxista en torno al papel mediador del lenguaje y los procesos sociales en la relación entre el sujeto y el mundo. Los procesos sociales originan los procesos psicológicos superiores; por tanto, su desarrollo va de lo social a lo individual, de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo. Señala Vigotsky (1981) que dichos procesos surgen, por tanto, en la infancia, primero en la dimensión social, de un nivel interpsicológico, y luego se presenta en el plano psicológico, asumiendo un nivel intrapsicológico.

En cuanto al lenguaje, este permitiría explicar la conciencia, ya que su introducción como herramienta de mediación e interiorizada por el individuo modifica su funcionamiento cognitivo (Crego Díaz, 2003; Murueta, 2002). Para Vigotsky, la interacción humana es posible porque esta deviene producto de que el sujeto construye en su interior una realidad basada en conceptos que sobrevienen de las relaciones que las personas, grupos o comunidades han desarrollado a lo largo de su evolución.

Mead (1982), desde el interaccionismo simbólico, asume que la conciencia individual también es producto de interiorizar los procesos sociales, situación únicamente posible cuando el individuo se ve a través de los “ojos” de los demás. Por tanto, el ser humano se experimenta a sí mismo a través de las demás personas, convirtiéndose en objeto para estas, lo que le permite posteriormente interiorizar su lugar como objeto al asimilar las posturas de las demás en concordancia con el medio social en el que interactúan.

En el campo de la antropología, Bartra (2004) plantea que la existencia de la conciencia (asumida como autoconciencia o la conciencia de ser consciente) no solo es producto del actuar de nuestro cerebro, sino que esta deviene también de la angustia que le produce no resolver a partir de las capacidades dadas por la naturaleza los dilemas a los que se enfrenta; por lo que para poder darles solución genera una prótesis de carácter sociocultural que contiene dispositivos extrasomáticos como el lenguaje y los símbolos que le permiten sobrevivir en un entorno hostil y agresivo. La conciencia, por tanto:

(...) no radica en el percatarse de que hay un mundo exterior (un hábitat), sino en que una porción de ese contorno externo “funciona” como si fuese parte de los circuitos neuronales. Para decirlo de otra manera: la incapacidad y disfuncionalidad del circuito somático cerebral es compensada por funcionalidades y capacidades de índole cultural. El misterio se halla en que el circuito neuronal es sensible al hecho de que es incompleto y de que necesita de un suplemento externo. (Bartra, 2004, p. 61)

En el ámbito de las ciencias cognitivas, Salas-Moreno y Vanegas-García (2023) al indagar la representación de la conciencia social en infantes, consideran que su abordaje en el campo de la Ciencia Cognitiva es posible a través del concepto de cognición, el cual es desarrollado dentro del marco de las 4E del paradigma dinámico.

Vanegas (2010) señala una paradoja en las ciencias cognitivas, donde el término “cognición” se emplea tanto para analizar el propio proceso cognitivo como para referirse a la conciencia. Este proceso implica que el individuo se distancie de sí mismo para reflexionar sobre lo expresado, retornando luego hacia sí mismo como parte integrante de una conciencia que interactúa con la realidad. En este sentido, el lenguaje no solo influye de manera significativa en el desarrollo de nuestra conciencia y nuestra capacidad para mentalizar, sino que también es moldeado por estos procesos.

Cognición social

Desde el campo de las Ciencias Cognitivas, principalmente desde las neurociencias, se ha generado un creciente interés por comprender las funciones y los sustratos neurales de diversos procesos cognitivos y metacognitivos (Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017). La conciencia se considera una entidad compleja que requiere entender no solo la interacción cerebro-mente, sino también el contexto social en el que emergen estos procesos. Este abordaje científico de la cognición social, muchas veces evadido por su intrínseca dificultad, se aborda en las ciencias cognitivas desde la psicología cognitiva, la psicología social y la neurociencia social (Pennington, 2000; Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017).

La cognición social ha sido un concepto estudiado, como se mencionó previamente, desde diversas perspectivas; para el caso de la psicología social se ha hecho uso de métodos de procesamiento de la información para indagar en temas propios del área como las actitudes, los procesos grupales, la influencia social, entre otros; desde la neurociencia social se ha pretendido cubrir varios vacíos conceptuales al combinar paradigmas cognitivos, emocionales y sociales para entender los mecanismos neurales y el procesamiento de información en las relaciones sociales que permite formar intenciones y atribuciones, articulando información para su uso en la interacción interpersonal ligada a un contexto (Pennington, 2000; Redolar Ripoll, 2014; Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017); la visión de la psicología cognitiva se ha ampliado hasta su abordaje por las ciencias cognitivas asumiendo que su interdisciplinariedad intrínseca permite entender fenómenos como los pensamientos, sensaciones y el comportamiento en procesos de interacción social (Velásquez Coccia, 2023).

Aunado a los anteriores abordajes de la cognición social, se puede indicar de igual forma que esta ha sido estudiada desde la psicología evolucionista que asume que las aptitudes del ser humano evolucionan a través de su desarrollo para adaptarse a las demandas del medio en el

que se desenvuelve y la cognición social corporizada en la que se considera que el cuerpo y el ambiente inciden en los procesos mentales o como una capacidad que a su vez se subdivide en diferentes capacidades que, al verse afectadas, dan como resultado un déficit social significativo (Velásquez Coccia, 2023).

Como vimos en los párrafos precedentes, existen diversas miradas sobre la cognición social; empero, aquí se concibe como un constructo que abarca capacidades como la mentalización asumida, la destreza de deducir los estados mentales, creencias o propósitos de otros y, por otro lado, la percepción social, considerada como la destreza de captar los estados mentales de los demás a partir de las señales conductuales y la empatía que corresponde a la respuesta de carácter emocional dada por un individuo frente a eventos que influyen a los demás (Llabé *et al.*, 2019).

Aunque mucha de la investigación al respecto se generó inicialmente en el campo de la primatología, de donde emergió el concepto de la teoría de la mente (mentalización) y piedra angular de la cognición social, se ha ido ampliando para comprender un poco más el desarrollo infantil de los seres humanos (Frith & Frith, 2021).

Conciencia social y mentalización

La relación entre la conciencia social y la mentalización es crucial para entender cómo se desarrolla la cognición social en la infancia. Thomas J. Scheff (1993) aborda esta interacción, destacando cómo estas facultades están biológicamente arraigadas y moldeadas por el entorno social y cultural. Enfatiza en la importancia de la estructura sociocultural para el desarrollo de la teoría de la mente y la conciencia individual, argumentando que la socialización es fundamental para configurar la percepción que las personas tienen de su mundo interno y de sus relaciones.

Un estudio reciente demostró que la capacidad de mentalización, medida a través de tareas de falsa creencia, está significativamente correlacionada con la conciencia moral en infantes de 4 a 7 años. Quienes tuvieron un desempeño más alto en teoría de la mente fueron más capaces de atribuir intenciones positivas a transgresores accidentales y juzgar más severamente las acciones intencionales, lo cual indica una comprensión más sofisticada de las intenciones y moralidades (Misailidi & Tsiara, 2021).

La investigación también resaltó que a medida que se desarrolla la mentalización se predicen mayores niveles de autoconciencia moral y culpa, después de controlar variables como la edad y el vocabulario expresivo. Esto subraya cómo una comprensión profunda de los estados mentales de otras personas puede enriquecer la conciencia, permitiendo que las infancias naveguen mejor en las complejidades de las relaciones sociales y culturales. Estos hallazgos

aportan argumentos a la hipótesis de que la mentalización no solo es crucial para la comprensión cognitiva de las acciones de los demás, sino también para el desarrollo de una conciencia moral que guía el comportamiento social desde los primeros años de vida.

La relación entre conciencia social y mentalización parece ser dinámica y bidireccional. La conciencia permite que la persona reflexione sobre los actos, sobre sí misma y sobre los demás, lo que a su vez mejora la capacidad de mentalización. Por otro lado, una mayor capacidad de mentalización puede enriquecer la conciencia, proporcionando una comprensión más profunda de las experiencias subjetivas y las relaciones interpersonales. Finalmente, algunos contextos socioculturales pueden fomentar estas capacidades desde la infancia, preparando a las personas para ser más conscientes y empáticas ante los desafíos de un mundo socialmente complejo (Misailidi & Tsiara, 2021). Las prácticas educativas y de crianza que promuevan el desarrollo de estas habilidades deberían aprovechar esta oportunidad, ya que pueden generar beneficios significativos en la formación de la conciencia social, la toma de decisiones y la adaptabilidad de niñas, niños, jóvenes y adultos.

Implicaciones educativas

Desde el paradigma dinámico de las ciencias cognitivas, los procesos cognitivos emergen de la interacción entre la mente, el cuerpo y el contexto social y cultural (Hutchins, 2011; Thompson & Varela, 2001; Varela *et al.*, 1991). En este sentido, para fomentar la mentalización y la conciencia social de las infancias en el escenario educativo, es menester la articulación de las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y la cultura escolar.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los programas orientados a fortalecer la mentalización han demostrado ser eficaces para la consolidación de habilidades metacognitivas y relacionales (Wellman, 2016). Prácticas como las conversaciones sobre estados mentales, la lectura compartida y el juego de roles, constituyen abordajes clave para el fortalecimiento en los infantes de su capacidad reflexiva sobre sus propias creencias, conocimientos, perspectivas y emociones, así como las de los demás, lo que promueve la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos (Fonagy *et al.*, 2002; Wellman, 2016; Bianco, Lecce & Banerjee, 2016), aspectos esenciales para la convivencia escolar, el aprendizaje y la participación social.

Además, se ha sugerido que los programas educativos que incorporan actividades de *mindfulness* pueden tener un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes, ya que promueven la conciencia plena y la autorregulación emocional (Vanegas García *et al.*, 2020). Esta práctica, al fomentar una mayor capacidad atencional y un mejor manejo de la impulsividad, podría fortalecer la mentalización y promover procesos de toma de conciencia dentro del contexto escolar.

El desarrollo de la mentalización y la conciencia social en la educación no solo requiere prácticas pedagógicas innovadoras, sino también un marco normativo sólido que garantice su implementación sistemática. La formulación de normativas nacionales que den línea técnica sobre las prácticas de mentalización y la conciencia social, en un marco de educación socioemocional, podría ser una estrategia efectiva desde el macrocurrículo para su incorporación en documentos de política institucional como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los planes de aula. Esto permitiría adaptar estos enfoques a las particularidades de cada comunidad educativa, preparando a las infancias para comprender mejor las creencias, pensamientos y sentimientos propios y de las demás personas y para interactuar con mayor empatía, fortaleciendo su capacidad de regulación emocional y resolución de conflictos.

Finalmente, la cultura escolar desempeña un papel crucial en la consolidación de un entorno propicio para el desarrollo de la cognición social. Para ello, es esencial que los planes de mejoramiento institucional incluyan programas de formación continua basados en evidencia, abarcando temáticas como la neuroeducación, habilidades socioemocionales, manejo de conflictos y didácticas flexibles. Esto permitiría que docentes, orientadores, familias y otros profesionales que apoyan la labor educativa (fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, mediación lingüística, entre otros) implementen prácticas educativas alineadas con la promoción de la mentalización y la conciencia social. Además, fomentar espacios de reflexión y trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas facilitaría la apropiación de estos procesos de formación por parte de la comunidad escolar. De hecho, estrategias como las comunidades de aprendizaje y el trabajo en redes interinstitucionales han demostrado ser eficaces para mejorar la cohesión social, el desempeño académico y reducir las inequidades (Escuder et al., 2022; Guerrero et al., 2024; Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2018).

Si bien la implementación de estas estrategias en el ámbito educativo requiere una revisión crítica, este enfoque integral, basado en las dimensiones prácticas, políticas y culturales, evita perspectivas individualistas que responsabilizan exclusivamente al estudiante de su bienestar emocional sin considerar los determinantes estructurales de la educación y el desarrollo infantil. Estas tres dimensiones han sido identificadas como clave para avanzar en el cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, el cual aboga por la construcción de sociedades más empáticas y pacíficas a través de una educación basada en el reconocimiento, respeto y la valoración de uno mismo y de los demás, en el marco de los derechos humanos (Guerrero & Romero, 2023; Rojas Romero et al., 2025).

Conclusiones

El desarrollo de la conciencia social y la mentalización en la primera infancia tiene implicaciones profundas y duraderas durante el desarrollo integral de las niñas y niños. Ambos procesos se interrelacionan y se influyen mutuamente, destacando la importancia de un enfoque socioeducativo que promueva la reflexión sobre los estados mentales y las interacciones sociales.

El papel de la dimensión sociocultural es crucial en la formación de la conciencia social, lo cual ha llevado a considerar que su existencia solo puede realizarse a través de la interacción con otros. Este enfoque contrasta con la visión introspectiva de índole psicológica, que sostiene que la conciencia se origina únicamente a través de la reflexión interna que el sujeto realiza sobre sí mismo.

Comprender y promover la mentalización y la conciencia social en las infancias puede tener implicaciones importantes en el escenario educativo, particularmente en el bienestar emocional, el éxito académico y la adaptación social. Para ello, estas capacidades deben abordarse no solo desde los procesos individuales aislados del contexto, sino como un proceso relacional, encarnado y situado en contextos socioeducativos específicos en coherencia con el paradigma dinámico de las ciencias cognitivas.

Es por tanto que promover la conciencia social y la mentalización en el contexto escolar no solo podría mejorar las habilidades emocionales y sociales de las infancias, sino que también contribuiría a su éxito académico y su adaptación social. Las intervenciones educativas que integren la reflexión sobre estados mentales, la exposición a narrativas ricas en contenido y educación emocional, pueden tener un impacto duradero en el desarrollo integral de las infancias preparándolas para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más demandante de decisiones conscientes. Las políticas educativas podrían considerar la inclusión de estas prácticas para asegurar la construcción de sociedades más empáticas en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

Referencias

- **Babativa, D.** (2017). *Psicología del desarrollo infantil*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1340>
- **Bartra, R.** (2004). La conciencia y el exocerebro. Una hipótesis sobre los sistemas de sustitución simbólica. *Revista de la Universidad de México*, (2), 59-65. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/36954e7d-2ecc-42a8-8239-13c27d846437/la-conciencia-y-el-exocerebro-una-hipotesis-sobre-los-sistemas-simbolicos-de-sustitucion>

- **BBC News Mundo** (29 de julio de 2023). *Filósofo 1, científico 0: la apuesta sobre la conciencia que la ciencia perdió*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/articles/c0j4nepwdnlo>
- **Bianco, F., Lecce, S., & Banerjee, R.** (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of experimental child psychology*, 149, 41-61. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>
- **Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F.** (1979). *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo Veintiuno Editores.
- **Crego Díaz, A.** (2003). Los orígenes sociales de la conciencia: un marco teórico para la salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 23(88), 73-90. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15860/15719>
- **Damasio, A.** (2018). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Planeta.
- **Dehaene, S.** (2015). *La conciencia en el cerebro*. Siglo Veintiuno Editores.
- **Dehaene, S., & Changeux, J.-P.** (2011). Experimental and theoretical approaches to conscious processing. *Neuron*, 70(2), 200–227. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.03.018>
- **Dunn, L. M., & Cutting, A. L.** (1999). Understanding others, oneself, and control of emotion: An examination of children's use of defense mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 1-9.
- **Escobar Melo, H.** (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64720109.pdf>
- **Escuder, C. S., Mínguez, R. T., & Cerezuela, G. P.** (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- **Fajardo-Santamaría, J.** (2022). La cognición 4E para el aprendizaje matemático en pospandemia: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(3), 1-33. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5328>
- **Fonagy, P., & Luyten, P.** (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355-1381. <https://doi.org/10.1017/s0954579409990198>
- **Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M.** (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Routledge.
- **Frith, C. D., & Frith, U.** (2021). Mapping mentalising in the brain. En M. Gilead & K. N. Ochsner (Eds.), *The neural basis of mentalizing* (pp. 17–45). Springer Nature.
- **Guerrero, Y., & Romero, C. J. R.** (2023). Oportunidades y desafíos de la fonoaudiología para avanzar hacia una educación inclusiva en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 71(4), e104651. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n4.104651>
- **Guerrero, Y., Rojas R., C., & Quintanilla R., L.** (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: Desafíos y oportunidades en el marco de la inclusión y equidad en la educación. *Revista Ocupación Humana*, 24(1), 96–109. <https://doi.org/10.25214/25907816.1673>
- **Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J.** (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 29-42. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>

- **Hutchins, E.** (2011). Enculturating the Supersized Mind. *Philosophical Studies*, 152(3), 437-446. <https://doi.org/10.1007/s11098-010-9599-8>
- **Kochanska, G., & Aksan, N.** (2004). Conscience in childhood: Past, present, and future. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 299-310. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0020>
- **Kouider, S., Stahlhut, C., Gelskov, S. V., Barbosa, L. S., Dutat, M., de Gardelle, V., Christophe, A., Dehaene, S., & Dehaene-Lambertz, G.** (2013). A Neural Marker of Perceptual Consciousness in Infants. *Science*, 340(6130), 376–380. <https://doi.org/10.1126/science.1232509>
- **Llabé, A. T., Ciampi, D. E., Vanegas, B. J., Uribe, S. R., & Cárcamo, R. C.** (2019). Cognición social: conceptos y bases neurales. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 57(21), 365-376. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272019000400365>
- **Llinás, R. R.** (2003). *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Editorial Norma.
- **Marx, K., & Engels, F.** (1974). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos & Grijalbo.
- **Marx, K., & Engels, F.** (2009). *Sobre el arte y la literatura*. Claridad.
- **Mead, G.** (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- **Misailidi, P., & Tsiara, E.** (2021). Conscience and theory of mind in children aged 4 to 7 years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105007. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105007>
- **Murueta R., M.** (2002). El ser humano en Vigotsky. En C. Mondragón (Comp.), *Concepciones del ser humano* (pp. 29 - 41). Paidós.
- **Papalia, D., Wendkos, S., & Feldman, R.** (2004). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- **Papalia, D., Duskin, F. R., & Martorell, G.** (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- **Pennington, D. C.** (2000). *Social cognition*. Taylor & Francis.
- **Pérez-Parra, J., & Restrepo de Mejía, F.** (2021). Teorías cognitivas dinámicas o de tercera generación: análisis documental de artículos originales de investigación cualitativa. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.15332/22563067.7875>
- **Quesque, F., Apperly, I., Baillargeon, R., Baron-Cohen, S., Becchio, C., Bekkering, H., Bernstein, D., Bertoux, M., Bird, G., Bukowski, H., Burgmer, P., Carruthers, P., Catmur, C., Dziobek, I., Epley, N., Erle, T., Frith, C., Frith, U., Galang, C., Gallese, V., Grynberg, D., Happé, F., Hirai, M., Hodges, S., Kanske, P., Kret, M., Lamm, C., Nandrino, J., Obhi, S., Olderbak, S., Perner, J., Rossetti, Y., Schneider, D., Schurz, M., Schuwerk, T., Sebanz, N., Shamay-Tsoory, S., Silani, G., Spaulding, S., Todd, A., Westra, E., Zahavi, D. & Brass, M.** (2024). Defining key concepts for mental state attribution. *Communications Psychology*, 2(29), 1-5. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00077-6>
- **Redolar, R. D.** (2014). *Neurociencia cognitiva*. Panamericana.
- **Rojas, C.** (2018). *Filosofía y psicología. De Platón al presente*. Universidad de Antioquia.
- **Rojas Romero, C. J., Moreno Angarita, M., Guerrero, Y., & Prieto Cifuentes, L. S.** (2025). De Cero a Siempre: Reflections on the Colombian Early Childhood Policy from a Human Rights Perspective. *Social Sciences*, 14(3), 1 - 14. <https://doi.org/10.3390/socsci14030137>

- **Salas-Moreno, R., & Vanegas-García, J. (2023).** Conciencia social, representación semiótica y dibujo en la experiencia de las niñas y las niñas y niños: tendencias teóricas y metodológicas. *Informes Psicológicos*, 23(2), 12-29. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v23n2a01>
- **Santos, L., Rojas, Á. & Laverde, A. (2019).** Desarrollo infantil: cinco áreas críticas. En D.E. Forero Rodríguez (Ed.), *Prevención de la enfermedad y la muerte en el embarazo y la primera infancia: un aporte desde la psicología del consumidor* (pp. 229-269). Fundación Universitaria del Área Andina. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2581>
- **Scheff, T. J. (1993).** Toward a social psychological theory of mind and consciousness. *Social Research*, 60(1). 171-204.
- **Thompson, E., & Varela, F. (2001).** Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418-425. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01750-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01750-2)
- **Thompson, R. (2015).** The development of virtue: A perspective from developmental psychology. En N.E. Snow (Ed.), *Cultivating virtue: Perspectives from philosophy, theology, and psychology* (pp. 279–306). Oxford University Press.
- **Vanegas García, J. (2010).** Conciencia e intencionalidad, visión cognitiva y fenomenológica. *Ánfora*, 17(28), 69-91. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834262004.pdf>
- **Vanegas García, J., Duque Parra, J., & Restrepo de Mejía, F. (2020).** *Conciencia. Perspectiva filosófica y neurobiológica*. Universidad Autónoma de Manizales.
- **Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991).** *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- **Velásquez Coccia, F. (2023).** Cognición social. En L. Skidelsky (Ed.), *Introducción a la filosofía de las ciencias cognitivas* (pp. 533-559). Uniandes.
- **Vygotsky, L. (1981).** The Genesis of Higher Mental Functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (pp. 144-188). M.E. Sharpe.
- **Wellman, H. M. (2016).** Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>
- **Wellman H. M., Cross D. & Watson J. (2001).** Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- **Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992).** Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- **Zegarra-Valdivia, J., & Chino Vilca, L. (2017).** Cognición social y educación: teoría de la mente. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(2), 23-35.