



Universidad de la República - Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado - Monografía

De hijo único a hermano mayor:

***Estrategias desde la psicología para el acompañamiento en
la construcción del rol fraterno desde el contexto educativo.***

Estudiante: Agustina Mendez Zarza

C.I.: 4.766.175-2

Docente Tutor/a: Asist. Mag. Analía Duarte

Docente Revisor/a: Prof Agr. Dra. Claudia Lema

Abril, 2025

Índice

Presentación	3
Introducción	4
Conceptualización de la infancia en la actualidad	6
El Modelo Ecológico como marco para pensar el Desarrollo Infantil	9
La construcción de los vínculos tempranos como base del desarrollo emocional.....	11
Características del desarrollo socio emocional y de la socialización de los niños de 3 a 5 años de edad	14
Vínculo fraternal y relación entre hermanos: de hijo único a hermano mayor	18
La llegada de un hermano a la familia	19
La relación fraterna y la construcción del rol de hermano	21
Rol del psicólogo en los centros de primera infancia con perspectiva de derechos.....	25
Orientaciones para acompañar a familias y docentes ante la llegada de un hermano	27
Reflexiones finales	32
Referencias bibliográficas	34

Presentación

El presente trabajo monográfico se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Para su elaboración, se realizó una búsqueda bibliográfica que incluyó diversos autores relevantes al tema.

El interés por abordar esta temática surge a partir de cuestionamientos personales y de observaciones en mi entorno laboral actual, desempeñándome como maestra auxiliar en un jardín de infantes, compartiendo mi día a día con niños/as de estas edades que atraviesan tal evento como lo es la llegada de un/a hermano/a.

Para esto, se describe un trayecto específico que le da continuidad a la investigación bibliográfica. Se comenzará con un acercamiento al desarrollo socioemocional de las infancias entre los 3 a los 5 años de edad y sus características. Seguidamente, se intenta profundizar en lo que significa la construcción del vínculo fraterno y la llegada de un hermano durante ese período etario. En el último apartado, se propone un posible rol del psicólogo dentro del centro de primera infancia, desde una perspectiva de derechos de infancia, para así plantear posibles orientaciones y vías para abordar la temática junto con niños y familias.

Introducción

A partir de un recorrido a través de diferentes autores, esta monografía tiene como objetivo visibilizar las características del comportamiento infantil que suceden a partir de la llegada de un hermano en niños de entre 3 y 5 años de edad. Asimismo, este trabajo pondrá el énfasis en la formación y el desarrollo del vínculo fraternal, así como en el proceso de construcción del rol de hermano. Para ello, se parte del análisis de las particularidades del proceso de socialización infantil, que sirvan como base para delinear posibles estrategias de acompañamiento desde el rol del psicólogo en el contexto educativo.

La elección de esta franja etaria responde a la relevancia del momento evolutivo en el que se encuentran los niños, caracterizado por la ampliación de sus vínculos sociales, interactuando con su entorno desde múltiples espacios y estableciendo relaciones con sus pares de manera más frecuente y significativa. Asimismo, experimentan una mayor intensidad emocional y adquieren progresivamente la capacidad de expresar sus sentimientos y pensamientos de forma verbal (Trenchi, 2011). Éstas y otras características han captado mi atención a partir de la observación cotidiana en mi práctica laboral, lo que fundamenta la importancia de su abordaje en la presente monografía.

La incorporación de un nuevo miembro a la familia, tal como lo es un hermano, representa un evento que conlleva importantes modificaciones en la dinámica familiar, particularmente durante los primeros años de vida donde los niños experimentan un intenso desarrollo emocional, social y cognitivo. Asimismo, implica para el niño una reconfiguración subjetiva, en tanto se ve impulsado a construir un nuevo rol dentro de la familia: el de hermano mayor. Esta construcción no es automática, sino que se da progresivamente a través de vivencias, emociones y vínculos que requieren ser elaborados simbólicamente (Czernikowski, Gaspari, Matus & Moscona, 2003).

En el caso de los niños de entre 3 a 5 años, este proceso suele estar acompañado de respuestas emocionales complejas, que pueden influir tanto en su relación con los adultos referentes significativos, en la interacción con el nuevo hermano o en su interacción social dentro de los contextos cotidianos por los que transitan. En este sentido, surgen interrogantes fundamentales: ¿Cómo construyen los niños el vínculo fraternal? ¿Qué implica para ellos asumir un nuevo rol como hermanos? ¿Cómo influye la llegada de un hermano en la redefinición de las relaciones intrafamiliares y en su propio desarrollo socioemocional? ¿Cómo puede contribuir el psicólogo educativo para el acompañamiento de estos procesos socioemocionales de las infancias?

Desde una perspectiva psicológica, el proceso de construcción del vínculo fraternal en la primera infancia es fundamental, dado que se trata de una relación que influye directamente en el desarrollo de habilidades sociales (Boivin y Barr, 2014). No obstante, la llegada de un hermano también puede suponer un desafío para el niño, particularmente cuando los cambios asociados a este evento no son gestionados adecuadamente en los diferentes contextos de su vida, como puede ser el educativo.

Por estas razones, se vuelve pertinente abordar esta temática de manera integral, complementando perspectivas teóricas que sirvan para pensar el proceso de convertirse en hermanos priorizando las perspectivas infantiles que sirvan para planificar orientaciones que apuntan a promover el desarrollo de vínculos fraternales saludables desde el contexto educativo. Asimismo, se propone explorar herramientas desde la psicología para el acompañamiento hacia las familias y las docentes frente a esta transición vital.

Conceptualización de la infancia en la actualidad

Al abordar temáticas vinculadas a la infancia, ya sea en el ámbito educativo, de la salud u otros, resulta fundamental contar con una comprensión clara de la primera infancia, la conceptualización de la niñez y la perspectiva de derechos. Este conocimiento nos permite analizar, estudiar e intervenir de manera efectiva con los niños y niñas, adaptándonos adecuadamente a sus diferentes edades y contextos.

La concepción de la infancia ha cambiado a lo largo de los años y ha evolucionado atravesada por las teorías pedagógicas, los contextos socioeconómicos, el avance en el reconocimiento de derechos de la infancia y el desarrollo de las políticas sociales. Hace no muchos años, las infancias no tenían voz ni participación alguna, los niños eran considerados como "mini adultos" o como "lienzos en blanco" sobre los cuales los adultos debían escribir (Alcubierre, 2018).

Luego de avances progresivos dentro de la historia acerca de la concepción sobre infancia, es a partir del siglo XX que comienza a consolidarse la idea del niño como sujeto de derechos, ya que hasta entonces, la infancia no había sido reconocida como una etapa con características y necesidades propias.

Es, precisamente, el 20 de noviembre de 1989 que surge la Convención de Derechos del Niño (CDN) en la que los derechos de la infancia son establecidos y comienza un largo camino al reconocimiento en el que continuamos hasta el día de hoy.

La Convención sobre los Derechos del Niño se ha utilizado en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia. Desde su aprobación, en el mundo, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y

servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia (Convención de los Derechos del Niño, 2009, p. 7).

La CDN marca un hito histórico siendo el eje central que acompaña un cambio de paradigma desde lo tutelar a lo integral, donde se concibe a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, con capacidad progresiva para participar activamente en los procesos que los involucran. Esta perspectiva desplaza concepciones asistencialistas o tuteladas, reconociendo la necesidad de garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos en todos los contextos, incluidos el familiar, educativo y comunitario. En este marco, el niño no solo es receptor de cuidados, sino actor protagónico en su propio desarrollo integral, entendiendo este como un proceso dinámico, interdependiente y contextual. La consolidación del paradigma de la protección integral, al mismo tiempo que se hacen más visibles las desigualdades y vulneraciones que afectan a muchos niños y niñas, nos invita a pensar desde una perspectiva más amplia y compleja. Hoy en día no es posible buscar respuestas únicas, simples o que provengan de un solo lugar. Las situaciones que atraviesan la infancia requieren miradas integrales, que tengan en cuenta las distintas realidades, contextos y vínculos que influyen en su desarrollo y bienestar. Es por esto que el desafío actual es construir formas de trabajo que se basen en la colaboración, fortaleciendo el trabajo en red y la participación de equipos interdisciplinarios, donde se articulen distintas miradas, saberes y formas de entender y acompañar las infancias (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2018).

Tal como lo señala Leopold (2012):

Esta perspectiva reorienta el sentido del discurso desde el niño al adulto, en detrimento de los parámetros de subordinación modernos de la infancia, en tanto se reconoce que

el niño tiene algo para decir de lo que <piensa> y <siente> , y no solo constituye un mero receptor del mensaje adulto. (p.119)

Desde aquí partimos para considerar al niño como un ser activo en su desarrollo, posicionándose como un sujeto activo en su desarrollo, capaz de participar, construir sentido y aportar a los espacios que habita.

En estrecha consonancia con lo anterior, la primera infancia representa una etapa vital crucial en el desarrollo de cada sujeto, ya que es aquí donde comienza a surgir la construcción de subjetividad y también donde se presentan diversas oportunidades para el avance de sus capacidades. Simultáneamente, este periodo también se caracteriza por ser altamente vulnerable, demandando cuidados específicos y estímulos adecuados por parte de los adultos referentes del niño. Según Leonor Jaramillo, la primera infancia comprende desde el período prenatal hasta aproximadamente los 7 años de edad. Durante esta fase, los niños experimentan cambios rápidos que son fundamentales para su desarrollo físico, lingüístico, cognitivo y socioemocional a largo plazo (Jaramillo, 2007, p. 110).

Tal como se adelantó en la introducción, lo que nos convoca aquí es adentrarnos en las características del desarrollo socioemocional en la primera infancia, pero especialmente en la franja etaria que se ubica entre los 3 a 5 años de edad.

El desarrollo emocional es un aspecto crucial del desarrollo de las personas debido a su impacto profundo y duradero en el bienestar del sujeto a lo largo de la vida. Durante este período, los niños experimentan un notable avance en diversas áreas, que son fundamentales para su desarrollo integral y para la construcción de relaciones saludables.

De esta manera, estos primeros años de vida son considerados de suma importancia en la construcción de la subjetividad, donde cada niño ha de ser entendido como un ser único e

irrepetible, a pesar de pasar por las mismas etapas dentro del transcurso del desarrollo, éste no es lineal sino dinámico y sujeto a las características personales de cada niño.

El Modelo Ecológico como marco para pensar el Desarrollo Infantil

En estrecha vinculación con lo anterior, tanto los contextos como la interacción de los niños con ellos resultan sumamente significativos. Es por esto que considero relevante el planteo del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, presentado por Bronfenbrenner (1979), en el que se destaca la interacción dinámica entre el sujeto y sus contextos múltiples, en constantes cambios, y su influencia sobre el desarrollo infantil. Para ello, reconoce al ambiente ecológico como un “conjunto de estructuras seriadas” (Bronfenbrenner, 1979, p. 23) donde se parte desde el nivel más interno del sujeto, hasta los contextos en los que el sujeto no participa directamente pero que lo afectan de manera indirecta. Esto implica tanto los entornos inmediatos y directos que rodean al sujeto en desarrollo, como aquellos espacios más amplios que, aunque no interactúan directamente con él, influyen en su evolución. En este sentido, es en relación con el entorno exterior que se propone, particularmente, una teoría sobre cómo las conexiones entre diferentes aspectos del medio ambiente influyen en las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico.

Asimismo, Bronfenbrenner (1979) define al desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p. 29). De esta forma, el autor describe su teoría de la ecología del desarrollo humano como un análisis científico de la adaptación progresiva y mutua entre un sujeto en desarrollo y las propiedades cambiantes de sus entornos inmediatos. Así describe cómo este proceso de adaptación se ve

influido por las interrelaciones entre dichos entornos y los contextos más amplios en los que están situados.

A diferencia de otras teorías sobre desarrollo, destaca a la persona en desarrollo como un sujeto activo, dinámico y también destaca la bidireccionalidad de la interacción entre sujeto-ambiente, siendo recíproco lo que aquí sucede. Esta característica del sujeto activo en su vida coincide con la concepción de la CDN sobre el desarrollo infantil y la concepción de infancia subyacente al paradigma de la protección integral derivada de la misma y mencionada al inicio de este apartado.

Como último aspecto relevante de este Modelo Ecológico de desarrollo, y tal como fue mencionado anteriormente, Bronfenbrenner (1979) concibe dentro del ambiente ecológico un conjunto de estructuras seriadas que se denominan: micro-, meso-, exo- y macrosistema. El *microsistema* refiere a la estructura más directa con la persona, siendo un entorno determinado y la primera en interactuar con ella y tiene un impacto directo y frecuente en el desarrollo del sujeto. Seguidamente, el *mesosistema* refiere a las relaciones entre los microsistemas, es decir, la conexión entre diferentes contextos en los que el sujeto está involucrado. En tercer nivel se encuentra el *exosistema*, que incluye los entornos que no afectan directamente al individuo pero que influyen en él de manera más indirecta generando asimismo modificaciones en su desarrollo. Y por último, el *macrosistema*, es el nivel más amplio que incluye las creencias culturales, valores, y normas sociales que influyen en todos los demás sistemas. Este nivel es importante de considerar ya que refleja el contexto cultural y socioeconómico en el que el sujeto se desarrolla y vive, por lo que trae aparejado siempre prácticas basadas en las concepciones subyacentes sobre el niño y el papel de la familia en su crianza.

De esta forma, los cambios y movimientos que se suceden dentro de estas estructuras es lo que el autor define como las transiciones ecológicas, que son a su vez, consecuencias e impulsores de procesos de desarrollo. A propósito de estas transiciones ecológicas, expresa que

...dependen conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales; por lo tanto, representan ejemplos por excelencia del proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno, que constituye el principal centro de lo que he llamado la ecología del desarrollo humano (Bronferbrenner, 1979, p. 47).

Los aportes de esta teoría sirven para considerar cómo el desarrollo infantil implica cambios y transformaciones necesarias en las características del niño en diferentes momentos de su desarrollo y, por lo tanto, se requiere de una reorganización que mantiene cierta estabilidad tanto en el tiempo como en el espacio. Desde los aportes del autor, estos cambios se producen en dos áreas principales como lo son la percepción y la acción. Cada una de estas áreas tiene una estructura que corresponde a los cuatro niveles del entorno ecológico, de allí la importancia de considerar las características particulares de los contextos donde el niño transita cotidianamente para entender su proceso de desarrollo.

La construcción de los vínculos tempranos como base del desarrollo emocional

Otra teoría relevante para el desarrollo de esta monografía, es la Teoría del Apego, desarrollada por John Bowlby.

Varios investigadores sobre el desarrollo infantil sostienen que la teoría del apego representa una de las contribuciones teóricas más significativas en el ámbito del desarrollo socioafectivo humano, ya que se centra en la importancia de las relaciones emocionales

tempranas entre un niño y sus cuidadores para el proceso de socialización y aprendizaje del mundo.

Bowlby (1989) define la conducta de apego como un conjunto de comportamientos orientados a lograr o mantener la proximidad con un sujeto particular, considerado como más competente para afrontar las exigencias del entorno. Esta relación es fundamental para el desarrollo emocional y la seguridad del individuo, ya que facilita un entorno seguro desde el cual explorar el mundo. Es por esto que se vuelve muy importante la calidad de este vínculo de apego para la vida psíquica futura de la persona.

Complementando esta teoría, Mary Ainsworth profundizó en la observación empírica del apego infantil mediante el diseño del experimento conocido como la Situación Extraña. A partir de este procedimiento, identificó diferentes estilos de apego —*seguro*, *inseguro-evitativo* e *inseguro-ambivalente*—, los cuales fueron posteriormente ampliados por otros autores Main y Solomon (1986) que incluyeron el apego *desorganizado*. Estas categorizaciones permiten comprender cómo las respuestas de los cuidadores ante las necesidades emocionales del niño inciden directamente en la forma en que estos se vinculan con el entorno y con otros sujetos significativos (Garrido Rojas, L. 2006).

Ainsworth et al. (1978) describen que los niños con apego seguro muestran confianza para explorar su entorno, utilizando a sus figuras de apego como una base segura, y reaccionan ante las separaciones y reencuentros de manera ajustada emocionalmente. En contraste, los estilos inseguros evidencian patrones de desconfianza, ansiedad o evitación, que dificultan la regulación emocional y la interacción social.

Articulando esto con el tema aquí abordado, resulta importante considerar que un vínculo de apego seguro con las figuras significativas puede actuar como un factor protector frente a situaciones de cambio, como lo es la llegada de un hermano. La seguridad emocional

internalizada a partir de este vínculo facilitará una mayor adaptación del niño a las nuevas dinámicas familiares, permitiéndole elaborar mejor las emociones que surgen ante la redistribución del afecto y el tiempo de los adultos.

Estos aportes permiten comprender que los vínculos tempranos tienen un impacto directo en la construcción emocional del niño y en su forma de relacionarse con los otros. En este sentido, contar con una base segura, considero puede resultar central para facilitar el enfrentamiento a eventos significativos o desafiantes, como lo es la llegada de un nuevo integrante al núcleo familiar.

Del mismo modo podemos referirnos a las figuras significativas dentro de una institución educativa quienes aportan una base segura en el entorno escolar. La sensibilidad, disponibilidad emocional y coherencia en el vínculo pedagógico-afectivo en instituciones puede reforzar la sensación de seguridad del niño, amortiguando el impacto emocional que puede provocar el nacimiento de un hermano en el contexto familiar.

Podemos también relacionar dicha teoría con el proceso de socialización del niño en el sentido de que el tipo de apego que el niño establece con sus cuidadores influye profundamente en su desarrollo social. Ya que un apego seguro proporciona una base segura desde la cual el niño puede explorar el entorno y formar relaciones con otros. Este proceso inicial de apego influye directamente en la socialización, ya que los niños que desarrollan este apego seguro tienden a ser más competentes socialmente, mostrando mayor confianza, empatía y habilidades para establecer relaciones saludables. Por el contrario, los niños con apego inseguro pueden experimentar dificultades en su interacción social, afectando su adaptación a las normas y expectativas sociales (Bowlby, 1989).

Salinas Quiroz, es un psicólogo mexicano especializado en desarrollo infantil temprano que introduce el concepto de Educación Inicial de Base Segura (EIBS) el cual se basa en la

teoría del apego y destaca la importancia de la sensibilidad de las educadoras para el desarrollo de un apego seguro. Según Salinas-Quiroz et al. (2015) la calidad de la educación inicial se mide en la capacidad de las educadoras en establecer vínculos seguros, sensibles y estables con los niños, facilitando así un ambiente emocionalmente seguro que favorezca la exploración, el aprendizaje y el desarrollo integral. En una tertulia realizada en 2020 para la Facultad de Psicología (UdelaR), el autor presentó una investigación llevada a cabo en centros de educación inicial en México y Uruguay, donde comparó los resultados obtenidos en ambos países. Me parece relevante destacar que según lo planteado, en el caso de Uruguay se encontraron resultados significativos que coinciden con lo que plantea la teoría: el tipo de respuesta de las educadoras influye directamente en la seguridad de los niños; es decir, a mayor sensibilidad de la educadora, mayor seguridad perciben los niños.

Debido a lo planteado considero que la teoría del apego no sólo permite comprender las formas de vinculación temprana, sino que también ofrece herramientas para interpretar cómo estas relaciones iniciales influyen en la capacidad del niño para adaptarse, regular sus emociones y establecer vínculos futuros.

Características del desarrollo socio emocional y de la socialización de los niños de 3 a 5 años de edad

Basándonos en un artículo escrito por Natalia Trenchi y publicado por Unicef en el año 2011, en esta etapa, comienza a diluirse la imagen de bebé y el niño avanza progresivamente hacia la niñez donde su capacidad para comunicarse mejora significativamente. Simultáneamente, su mundo se expande y sus intereses se desarrollan y se consolidan, al

mismo tiempo que también explora nuevas habilidades a través de la experimentación. Estas características hacen que los niños de estas edades puedan manifestarse en conductas inquietas, curiosas y una mayor demanda de atención. Es, justamente, en esta etapa donde los niños comienzan a desarrollar estrategias para afrontar las situaciones que la cotidianidad le presenta, los desafíos se tornan cada vez más complejos. Aspectos que pueden verse aún más exacerbados ante la llegada de un hermano.

Santrock (2007) ubica esta etapa etaria dentro del estadio del desarrollo denominado niñez temprana y expresa que es a estas edades que los niños pequeños suelen ser muy curiosos acerca del funcionamiento de la mente. Explica el autor, que es a partir de los tres años, aproximadamente, que los niños empiezan a entender que tanto ellos como otras personas tienen pensamientos y creencias internas diferentes, comienza el reconocimiento de un otro y también que tanto los deseos como creencias de una persona pueden influir en sus acciones. A nivel socioemocional, comienzan a mejorar el conocimiento de sí mismos, amplían su mundo social por entusiasmo e iniciativa propia, así como también empieza a tomar más relevancia la conciencia del yo y de las emociones propias. Según Santrock (2007), una de las emociones que adquiere mayor relevancia en esta etapa es la culpa, la cual surge en función de las respuestas que los adultos referentes significativos brindan ante el comportamiento del niño. Esto conlleva a pensar sobre la importancia de pensar en orientaciones respetuosas del momento del desarrollo del niño, que no recaigan en actitudes que puedan entenderse como juzgar su comportamiento, sino al contrario, que puedan dar lugar a la comprensión empática del disgusto que está sintiendo el niño. A medida que crecen, especialmente entre los 2 y 5 años, amplían su vocabulario emocional y mejoran su capacidad para hablar sobre lo que sienten. No solo aprenden nombres de emociones, sino también sus causas, consecuencias y cómo estas pueden variar entre personas. Hacia los 4 o 5 años, muestran mayor capacidad para reflexionar sobre sus emociones y empiezan a comprender la necesidad de regularlas según las normas sociales.

Según Santrock (2011), en este período también se amplía la capacidad para reconocer, expresar y verbalizar emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo o el enojo. A medida que se desarrolla el lenguaje, los niños comienzan a identificar no solo sus propios estados emocionales, sino también los de los demás, lo que favorece el surgimiento de habilidades como la empatía y la comprensión emocional. Esta evolución les permite empezar a comprender las causas y consecuencias de sus emociones, lo cual es fundamental para la regulación emocional y la construcción de vínculos sociales saludables. Asimismo, este progreso en el reconocimiento emocional constituye una base clave para su bienestar psicológico y su adaptación al entorno educativo.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que a estas edades se va desarrollando la regulación de las emociones, tanto a nivel interno como externo. Este proceso está estrechamente relacionado a lo mencionado anteriormente a propósito del modelo de Bronfenbrenner (1979), en donde las características del apoyo y ayuda externa de los adultos referentes de los diversos contextos del niño, ofician de sostén y modelo para el reconocimiento y expresión de las emociones que emergen. A medida que transcurre el desarrollo, los niños van aprendiendo y adquiriendo diferentes estrategias para poder regular las emociones.

Otro concepto importante es el que corresponde al proceso de socialización en la infancia. Todos somos seres sociales desde nuestro nacimiento, y el proceso de socialización es inherente al desarrollo humano, es lo que nos vuelve humanos. El proceso de socialización está estrechamente ligado al desarrollo psico-socio-emocional, tal como lo plantea la Teoría del Apego de Bowlby (1989). Según diversas producciones académicas, este proceso se puede definir como un fenómeno continuo que implica, por un lado, el aprendizaje de conductas sociales que se consideran apropiadas dentro del contexto específico en el que se desarrolla el

individuo, y, por otro lado, la internalización de normas y valores que regulan dichos patrones conductuales (Yubero Jimenez, 2004).

Continuando lo estudiado por el autor, esta etapa de socialización es fundamental para la formación de la identidad y la adaptación del niño al entorno social, ya que establece las bases para su comportamiento futuro y su interacción con los demás. Como mencionamos, es continuo ya que se inicia en el momento del nacimiento y va evolucionando a lo largo de todas las etapas de la vida, lo cual implica, a su vez, la adopción de patrones sociales que se consideran propios y facilita la autorregulación necesaria para adaptarse a las expectativas sociales.

Resulta importante destacar que este proceso es mediado por diversos actores, siendo la familia el primero y más influyente, ya que introduce al niño en los valores fundamentales y las dinámicas afectivas. De allí se considera a la familia como el primer espacio de socialización del niño. Posteriormente, el centro educativo y los grupos de pares amplían este proceso, convirtiéndose en el segundo espacio de socialización más importante del niño, proporcionando habilidades sociales y exponiendo al niño a una variedad de normas y expectativas culturales. También juegan un papel importante en la socialización los medios de comunicación, ya que en la actualidad impactan directamente en los estímulos recibidos por los niños (Yubero Jiménez, 2004).

El Marco Curricular Nacional actual de ANEP (2022) enfatiza la importancia del centro educativo como un espacio de encuentro, interacción y aprendizaje colectivo que propicia la formación integral del sujeto. Esta visión posiciona a la institución educativa no sólo como transmisora de conocimientos, sino como un entorno clave para la socialización, en el que los niños y niñas aprenden a convivir con otros, a reconocer la diversidad y a desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para su crecimiento personal y colectivo (ANEP, 2022).

A partir de estos aportes, es posible considerar que un proceso de socialización acompañado y respetuoso de las características de cada niño, junto con el desarrollo de un apego seguro, resulta clave para la construcción de un vínculo fraternal saludable, con este otro diferente que irrumpe en el núcleo familiar.

Las características de este vínculo y su consecuente construcción del rol de hermano, es lo que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Vínculo fraternal y relación entre hermanos: de hijo único a hermano mayor

Como se ha mencionado previamente, la primera infancia es una etapa clave en el desarrollo infantil.

Tanto la familia como el ámbito educativo constituyen los primeros grupos sociales que influyen directamente en este proceso. A pesar de ello, muchas familias desconocen o desestiman la importancia de esta transición vital y lo que puede significar en el desarrollo del niño los procesos que se atraviesan y cómo se viven (Alarcón G., Coronel D., Benjumea G. & Rodríguez H., 2016).

Por esta razón, resulta necesario un trabajo conjunto entre las familias y los profesionales, a fin de orientar y acompañar, desde el conocimiento de todos los involucrados, frente a posibles singularidades que emerjan de los niños que generen dificultades o malestares en su vida cotidiana y crianza. Tal como ya ha sido ampliamente mencionado con anterioridad en este trabajo, las características del contexto más primario o microsistema en el que se encuentra el niño, incluyendo aquellas referidas al aspecto emocional de los adultos referentes significativos de lo que implica criar y cuidar, influyen directamente en el desarrollo del niño, tanto social como emocional y psicológico (Bronfenbrenner, 1979).

Siguiendo al autor, podemos decir que la familia es el espacio en que los niños realizan sus primeras interacciones con el mundo, se constituye el primer entorno de cuidados, de contención afectiva y socialización, el cual luego se complementa con la institución educativa. En el entendido de que estos dos contextos próximos al niño se encuentran estrechamente interconectados, resulta posible considerar que un clima familiar afectivamente estable, que proporciona seguridad y confianza al niño frente a conflictos vitales tan significativos como la llegada de un hermano, resulta crucial para un óptimo manejo del mismo por parte del niño.

La llegada de un hermano a la familia

La llegada de un hermano a la familia conlleva un cambio profundo en la dinámica familiar, lo que desencadena una amplia gama de emociones, que se traducen en diferentes comportamientos en el hijo o hija mayor. Este acontecimiento vital, a menudo asociado con sentimientos de felicidad, también puede generar incertidumbre, ambivalencia emocional y dudas en todos los integrantes de la familia, sobre todo en los niños. El niño se enfrenta a una reconfiguración tanto en las dinámicas familiares como en sus rutinas cotidianas, estos cambios no solo modifican la estructura familiar, sino que también influyen en el equilibrio emocional del niño, quien debe adaptarse a nuevas formas de interacción y distribución de la atención parental (Dunn, 2006).

Respecto a la temática central de esta monografía, a saber, la llegada de un hermano a la familia y la consecuente construcción del rol fraternal, considero por lo estudiado que las producciones bibliográficas disponibles sobre esta temática son aún bastante limitadas. En este sentido, dentro del ámbito de la investigación empírica y por lo evidenciado en la búsqueda

bibliográfica no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se notó un renovado interés en el estudio de las relaciones fraternales.

Siguiendo a Pereira y Lopes (2013), los hermanos mayores suelen reaccionar a la pérdida de atención cuando uno de los padres desvía su enfoque hacia el otro hermano (generalmente recién nacido o en su período de bebé), lo que genera una reacción emocional en el niño, tal como se observa en los estudios de Brenda Volling et al. (2002).

De esta manera, esta respuesta en forma de angustia, se interpreta comúnmente como una manifestación de celos. Se sugiere que estos celos se originan a partir de la percepción del niño sobre una distribución desigual de la atención por parte de los padres. A partir de ello, resulta importante destacar que la angustia puede reflejar tanto una oposición hacia la persona que recibe la atención como hacia aspectos específicos del comportamiento de los padres, como los gestos afectivos hacia el otro hermano (Hart et al., 1998). Este comportamiento juega un mayor papel en la edad en la que se centraliza esta monografía, con un mayor énfasis entre los 4 y los 5 años de edad, ya que la oposición es una conducta esperable a esas edades.

Siguiendo estos planteos, se sostiene que a diferencia de las emociones básicas como son la ira, la tristeza o la alegría, los celos son una emoción social compleja, que involucra una gama de sentimientos como ira, ansiedad y tristeza. Por lo tanto, es de esperar que al momento del desarrollo en que se encuentran los niños de entre 3 y 5 años de edad, todavía no estén desarrolladas del todo las condiciones para el reconocimiento y expresión de esta emoción tan abrumadora. Desde este punto de vista, estas emociones pueden generar conflictos tanto con los adultos referentes significativos como con los hermanos menores, así como también pueden aparecer conductas orientadas a captar nuevamente la atención parental (Hill y Davis, 2000; Miller, Volling y McElwain, 2000).

En este mismo sentido, Parrot (1991) plantea que, aunque los celos se pueden manifestar de diversas formas, generalmente incluyen emociones de miedo a la pérdida, ira e inseguridad. Es por esto que, aunque estas emociones del hermano mayor sean naturales y esperables, es importante reconocer y validar estas emociones y aprobar la importancia del rol del hermano mayor, para así facilitar su adaptación al proceso de integración del nuevo integrante en la familia.

La relación fraterna y la construcción del rol de hermano

Autores como Arranz y Olabarrieta (2009) alegan que las relaciones entre hermanos son especialmente significativas en la vida de todo ser humano. Argumentan que los hermanos no solo comparten diversas crisis de la vida sino también “los ritos de transición esenciales para la adquisición de su identidad cultural y social” (p. 245). Asimismo, los autores expresan que en el proceso de desarrollo psicológico hay aspectos que se encuentran en las interacciones entre hermanos que son claves entre estos aspectos, mencionan que tener un hermano significa tener un compañero de juegos, un modelo a imitar, significa también contar con una fuente de conflictos. Sin embargo estas características pueden expresarse de manera distinta según la edad que tengan los hermanos que se convierten en mayores y, por lo tanto, son diferentes a los conflictos que se producen entre pares. Asimismo, se plantea que entre hermanos, también se construyen vínculos afectivos que se manifiestan en apoyo, compañía, ayuda, entre otros, lo que le brinda esa característica de ambivalencia que ya varios autores han mencionado. Por lo tanto, tener un hermano significa compartir relaciones y objetos, experimentar situaciones significativas (Arranz y Olabarrieta, 2009).

En estrecha comunión con estos planteamientos, Berlfein (2003) sostiene que la relación entre hermanos puede generar una sensación de inquietud ominosa. Esto se explica porque el hermano menor irrumpe en el universo infantil como el primer otro, alguien externo y distinto. En este sentido, esta irrupción está marcada, coincidentemente con los planteos de otros autores, por una ambivalencia profunda: por un lado, despierta fascinación; mientras que por otro, provoca una percepción de rechazo o incomodidad (Czernikowski, Gaspari, Matus & Moscona, 2003).

En relación a esto, Czernikowski, Matus, et al. (2003); plantean que la construcción del vínculo fraterno se estructura en tres tiempos lógicos, que no necesariamente se desarrollan de forma cronológica ya que responden a dinámicas propias del inconsciente. Estas etapas pueden manifestarse de manera sucesiva, simultánea o en intervalos, sin un desarrollo lineal, sino más bien dinámico como el desarrollo infantil.

El primer tiempo, conocido como el *tiempo de rivalidad*, se caracteriza por la percepción de los hermanos como competidores directos por el amor de los adultos referentes significativos. En este momento, surge una lucha simbólica en la que parece no haber espacio para ambos, dando lugar a una dicotomía simbólica: o él, o yo. Desde este punto de vista, los autores manifiestan que esta dinámica puede ser interpretada como un asesinato simbólico del hermano rival. En el segundo tiempo, llamado *tiempo de unión*, la rivalidad tiende a disminuir y los hermanos comienzan a relacionarse desde la complicidad y el compañerismo. En este momento aparecen coincidencias, intereses compartidos y un sentido de conexión que refuerza positivamente el vínculo fraterno, fomentando la solidaridad y la cercanía. Por último, el *tiempo de diferenciación* marca una etapa de distanciamiento necesario en la que los hermanos buscan afirmar su propia identidad y autonomía. En este sentido, se considera que este proceso no implica una ruptura, sino una expansión de las relaciones sociales más allá del

entorno familiar, incluyendo vínculos con pares. Esta última etapa representa la transición hacia la independencia y la exogamia (Czernikowski, Gaspari, Matus & Moscona, 2003).

Por otro lado, Soledad Secci, psicóloga argentina, plantea en su texto "*Lo fraterno en la constitución subjetiva*" (2018) que es justamente en las matrices fraternas donde se configura la noción de la alteridad, es decir, la diferenciación de un otro y la propia identificación.

En edades tempranas, los lazos fraternos son fundamentales para que los niños interioricen y profundicen en la construcción de la alteridad, lo que le permite al niño reconocer y enfrentarse a la idea de que él no lo es todo para la madre ni puede hacer todo lo que quiera. Esto se da a partir de que aparece un otro con el que deben compartir aspectos que, hasta ese momento, eran solo de él. Esta aparición moviliza diferentes afectos en torno a un otro, lo que constituye el puntapié inicial donde comienza a construirse este concepto de alteridad. Desde estos planteos, se considera que en el proceso de constitución subjetiva, la fraternidad introduce una experiencia de alteridad esencial, así los hermanos representan a un otro del que nos diferenciamos, pero a partir del cual también nos definimos (Secci, 2018).

Droeven (2002) plantea asimismo que este vínculo fraterno no se limita a la relación paterno-filial exclusivamente, ya que los hermanos no son únicamente hijos de. De esta manera, el lazo que surge entre ellos tiene una dimensión horizontal que trasciende la estructura vertical de la relación parental, dando lugar a la construcción de normativas y dinámicas propias. La fraternidad, por lo tanto, se posiciona desde este punto de vista como un elemento clave en la configuración de los vínculos sociales.

Este mismo autor describe que las modalidades de este lazo están profundamente influenciadas por la filiación, y también por las formas en que se transmiten significados respecto a la relación con el otro, convirtiendo así al vínculo fraterno en una pieza central para el desarrollo del sujeto y su capacidad de establecer relaciones sociales (Secci, 2018).

Tal como se mencionó al inicio del apartado, los conflictos entre hermanos y la resolución de los mismos constituyen generalmente una preocupación frecuente en las familias, ya que esto suele afectar la dinámica y cotidianidad familiar y también escolar. En este sentido, pueden observarse comportamientos que se manifiestan en los momentos de conflictos y resolución de problemas con los pares, lo que también sucede en el ámbito hogareño.

De acuerdo a los aportes seleccionados de los autores referenciados, la intervención adulta en los conflictos infantiles puede tener efectos contrapuestos. Por un lado, intervenir de manera inmediata y anticipada podría limitar el desarrollo de habilidades autónomas para la resolución de conflictos, lo que, a su vez, podría intensificar los comportamientos que manifiestan los niños. Por el contrario, una mediación acertada por parte de los adultos referentes significativos puede reducir la intensidad del conflicto y así facilitar la construcción de soluciones más colaborativas y sostenibles en el tiempo.

Siguiendo estos lineamientos, Boivin y Barr (2014) plantean la importancia que implica para los niños ser guiados en el proceso de negociación, sin embargo destaca que es igualmente importante permitirles tomar la decisión final, lo que puede ser una estrategia efectiva para mejorar la resolución de conflictos. Este enfoque no solo favorece soluciones más satisfactorias, sino que también ayuda a los niños a comprender mejor las perspectivas del otro y a desarrollar habilidades más constructivas para resolver problemas en el futuro. Estos elementos resultan muy importantes a la hora de planificar orientaciones para el acompañamiento a las familias de los niños de estas edades.

Rol del psicólogo en los centros de primera infancia con perspectiva de derechos.

En este apartado, se partirá desde la consideración del psicólogo en el centro educativo como un mediador entre el niño, sus pares, la familia y el equipo docente. En este sentido, las estrategias de acompañamiento e intervención se realizan desde un enfoque integral, en el cual se destacan la importancia de la escucha activa, la orientación y la prevención como ejes centrales de su práctica profesional.

Para comenzar, resulta pertinente basarse en una posible definición del rol del psicólogo en el contexto institucional educativo. Coll, Palacios y Marchesi (1990) han propuesto que la psicología de la educación se ocupa de analizar los procesos de cambio que ocurren en los seres humanos como resultado de su involucramiento en diversas actividades y situaciones educativas. Es decir, se centra en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Además, la psicología educativa incluye el estudio de los factores que influyen en estos procesos de cambio, tanto de manera directa como indirecta. Estos factores no solo incluyen los aspectos intrapersonales del niño sino también aquellos factores ambientales derivados de la situación de enseñanza y aprendizaje.

Tal como ya ha sido mencionado largamente a lo largo de este trabajo, la familia y el centro educativo son los principales contextos de socialización y, por lo tanto, del desarrollo infantil, que mantienen entre sí una relación complementaria e indisoluble. Esto resulta de especial interés para el psicólogo, ya que desde este enfoque le resulta fundamental establecer acuerdos y coordinar esfuerzos, no sólo para optimizar los recursos disponibles, sino también para asegurar la continuidad necesaria en el proceso educativo.

Díaz y Vila (2006) en su artículo "*La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas*" citan a Huguet (1999) quien, a través de sus investigaciones, confirmó lo planteado previamente por Bronfenbrenner (1987) respecto a la influencia del entorno en el desarrollo infantil, y que explica esta interrelación entre la familia y el centro educativo que se viene mencionando hasta aquí. Por lo tanto, resulta clave para el psicólogo una intervención articulada y respetuosa de las particularidades de cada niño y su contexto familiar. Asimismo, según estos estudios, el crecimiento y el potencial evolutivo de los niños se ven ampliamente fortalecidos por su participación efectiva en diversas actividades y roles dentro de la familia y el centro educativo. Sin embargo, para que esta interacción entre familia y centro educativo sea efectiva, es fundamental que exista una relación basada en la confianza mutua, en la que se valore y reconozca el aporte de la familia al proceso educativo, como portadores de saberes complementarios a los saberes infantiles y de los docentes (Díaz y Vila, 2006).

Desde este punto de vista, es posible considerar un rol del psicólogo que fomente una reflexión conjunta sobre estrategias de mejora en la relación y colaboración entre ambos contextos, es decir entre el centro educativo y la familia, promoviendo así el establecimiento de objetivos comunes y un equilibrio en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, en consonancia con los planteos de los Derechos de infancia, el quehacer del psicólogo debería estar orientado a fomentar la participación activa de todos los miembros que conforman los sistemas niño-familia-centro educativo, con el propósito de mejorar y transformar dinámicas disfuncionales que pueden dificultar u obstaculizar el desarrollo integral de los sujetos involucrados.

En este sentido, Díaz y Vila (2006) coinciden con Huguet (1999) en que no existe un único enfoque de intervención, sino que es necesario analizar cada situación o actividad en

función de sus objetivos y del tipo de colaboración requerida. Por lo tanto, es solo a partir de esta evaluación, que se vuelve posible adaptar las estrategias de trabajo a las particularidades y necesidades específicas de cada niño.

Cabe remarcar, que el rol del psicólogo que se plantea en este trabajo se aleja de lo que tradicionalmente se ha asociado con el diagnóstico y tratamiento de trastornos específicos del aprendizaje. Desde este punto de vista, retomando el eje central de esta monografía, el psicólogo en el ámbito educativo desempeña un rol fundamental como promotor del bienestar infantil y garante del derecho del niño a ser escuchado, comprendido y acompañado en sus procesos de desarrollo.

Orientaciones para acompañar a familias y docentes ante la llegada de un hermano.

Siguiendo con la temática trabajada en la monografía, el acompañamiento a las infancias ante la llegada de un hermano implica reconocer la singularidad del proceso y la multiplicidad de emociones involucradas.

A partir de los aportes de los autores que han sido retomados, es notorio el impacto emocional y, por lo tanto, conductual que tiene este hito en la vida de un infante. De manera personal, basándome en mi experiencia inmersa en una institución educativa he visto cómo comienzan a aparecer manifestaciones claras de un sentir que, como mencionamos, es ambivalente. Al compartir con el niño (futuro hermano mayor), es posible observar cambios que van de la mano con todo esto que está sucediendo en su vida y su familia. Considero que estas manifestaciones, muchas veces, se dan de manera consciente y el niño logra ponerlo en palabras, de allí la importancia de escuchar la perspectiva del niño. Sin embargo, otras veces

no, y es allí donde debemos estar atentos para poder acompañarlo de la mejor manera sin juzgamientos.

Algunas manifestaciones conductuales frente a la llegada de un hermano pueden verse como regresiones en su desarrollo, es decir, algunos logros del desarrollo ya alcanzados pueden verse trastocados o aparecer en sus expresiones anteriores. Asimismo, otras manifestaciones pueden verse como un apego desmedido con alguna figura adulta, a través de expresiones de alta demanda emocional hacia los adultos referentes significativos o con algún objeto externo. Incluso, muchos comportamientos pueden ser observados a través de la aparición intempestiva de crisis emocionales a través de llantos o ira desmedida frente a situaciones que no lo ameritan en sus características (Czernikowski, Gaspari, Matus y Moscona, 2003).

Desde nuestro rol es posible ofrecer herramientas concretas que fortalezcan los vínculos, que simultáneamente habiliten espacios de expresión y fomenten una transición saludable tanto en el hogar como en la institución. Para ello, tal como ya ha sido mencionado, la articulación entre profesionales, docentes y familias resulta indispensable para garantizar un acompañamiento sensible y respetuoso de los tiempos y necesidades de cada niño.

En este sentido, considero posible aportar algunas estrategias y orientaciones para acompañar este proceso, destinadas tanto para las familias como para el personal docente y centralizando en el bienestar del niño.

Dirigidas a los niños:

- La primera orientación es siempre ofrecer un espacio de escucha activa y sin juicios, permitiendo que el niño exprese libremente sus sentires y perspectivas. Este espacio de escucha se puede acompañar a partir de preguntas abiertas que ayuden al niño a

sentirse en confianza y que estimulen la reflexión sobre las emociones que le ocurren en ese momento. Por ejemplo: “¿Qué te gustaría contarle al bebé?”, “¿Qué cosas te ponen contento o enojado desde que llegó el hermanito?”.

- Resulta primordial generar espacios de juego simbólico (tanto con muñecos bebé, así como dramatizaciones más elaboradas con títeres) que permitan a los niños expresar libremente y elaborar emocionalmente la llegada del hermano.

A las familias:

- Validar las emociones del niño, incluyendo aquellas que pueden ser de incómodo acompañamiento para el adulto como ser los celos, el enojo, la tristeza o incluso la ambivalencia, lo cual es esencial para su bienestar emocional.
- Otra rutina importante que puede instalarse en el ámbito hogareño es incorporar lecturas de literatura infantil que aborde la temática fraterna, que permitan simbolizar y procesar la experiencia, incluso desde antes del nacimiento del hermano.
- Es importante remarcar la importancia de evitar las posibles comparaciones entre hermanos, sobre todo aquellas que tienen una connotación negativa, con el fin de fomentar el reconocimiento del nuevo rol del niño como hermano mayor. Al contrario, se pueden narrar historias del nacimiento, la gestación e incluso de los primeros meses del hermano mayor cuando era un bebé reforzando así su identidad y pertenencia dentro del sistema familiar.
- Siempre resulta pertinente orientar sobre la importancia de dar lugar a rutinas que incluyan momentos de atención y juego exclusivo con el hijo mayor por parte de los adultos referentes significativos, ya que estos momentos de singularidad pueden favorecer el fortalecimiento del vínculo afectivo y disminuir la demanda emocional excesiva del niño.

Al personal docente:

- Resulta crucial observar las manifestaciones de los niños, que pueden expresarse como posibles cambios conductuales radicales o. por el contrario, muy sutiles, tales como regresiones, mayor demanda de afecto o rivalidad con pares, con una mirada comprensiva y empática.
- En diferentes momentos y espacios educativos del centro educativo, resulta muy productivo fomentar la cooperación y la empatía en actividades grupales, fortaleciendo los vínculos entre pares y mediando con paciencia y empatía en la resolución de conflictos.
- Un posible apoyo para el personal docente puede ser establecer pequeñas tareas de responsabilidad en el aula para aquellos niños que se encuentran transitando esta experiencia vital, que fortalezcan su autoestima, el sentimiento de pertenencia y posicionarse en un lugar de importancia para el contexto grupal.

Me parece importante traer lo planteado por Aguirre, Gaudini y Gerber (2021), sobre el juego como una actividad esencial para el desarrollo infantil, pero que también actúa como una forma legítima de participación y expresión de las perspectivas infantiles. Reconocer el juego como un lenguaje propio de la infancia permite a los niños manifestar su visión del mundo y sus emociones, lo que proporciona valiosa información sobre su desarrollo afectivo, social y autónomo. En este sentido, los psicólogos y docentes deben observar e interpretar las formas de juego para poder comprender mejor a los niños, promoviendo estos espacios de juego libres y significativos que favorezcan su participación activa y su derecho a expresarse dentro de los contextos educativos.

Desde una perspectiva preventiva y de acompañamiento, una acción muy importante también es coordinar entrevistas o intercambios con las familias para acompañar

conjuntamente la situación, siempre que lo necesiten, para construir espacios de escucha y contención para todos. Asimismo, puede favorecer instancias de trabajo grupal con los niños en el ámbito educativo que permitan elaborar sus emociones, reconocer sus vivencias y promover estrategias de autorregulación emocional frente a los cambios.

Reflexiones finales

A modo de conclusión e intentando responder las interrogantes planteadas al inicio - ¿Cómo construyen los niños el vínculo fraternal? ¿Qué implica para ellos asumir un nuevo rol como hermanos? ¿Cómo influye la llegada de un hermano en la redefinición de las relaciones intrafamiliares y en su propio desarrollo socioemocional? ¿Cómo puede contribuir el psicólogo educativo para el acompañamiento de estos procesos socioemocionales de las infancias? - podemos reflexionar que la llegada de un nuevo hermano implica un acontecimiento profundamente significativo en la vida de cualquier niño. Como hemos visto, la construcción de este vínculo y de este rol no solo revoluciona su mundo interno, sino también su entorno más inmediato donde se activan procesos emocionales, sociales y cognitivos que afectan su bienestar, su identidad y su relación con los otros. Donde en muchos casos, emergen sentimientos de incertidumbre, celos, inseguridad o necesidad de reafirmación que deben ser reconocidos como parte natural del proceso y no como una alteración problemática.

Desde una perspectiva de derechos, considero imprescindible reconocer y validar las emociones del niño frente a esta transición. Esto significa asegurar que su voz sea escuchada, que sus tiempos sean respetados y que cuente con adultos disponibles que le ofrezcan un entorno de contención, seguridad y afecto. Las instituciones educativas, y en particular los centros de primera infancia, deben comprometerse activamente en este acompañamiento, entendiendo que, como hemos estudiado, el desarrollo integral de los niños va mucho más allá de lo académico.

En este sentido, nuestro rol en contextos educativos cobra una importancia fundamental, con una intervención orientada no solo al acompañamiento individual del niño, sino también al fortalecimiento de la red de vínculos que lo sostienen: su familia, sus educadores, sus pares. A través de estrategias basadas en la educación emocional, la

promoción del diálogo, la prevención de conflictos y la construcción de espacios de escucha, es que se puede favorecer a una transición fraterna más saludable y menos angustiante.

Basándome en mi experiencia en un centro de primera infancia, he podido observar que tanto las familias como el personal docente suelen atravesar dudas, temores y un sentimiento de falta de herramientas frente a estos procesos. En muchos casos, no se cuenta con los recursos necesarios para acompañar al niño desde una comprensión profunda de lo que implica emocionalmente este cambio. Por ello, considero que una intervención valiosa desde la psicología educativa puede incluir espacios de formación y sensibilización —como talleres para padres y docentes— donde se aborde esta temática desde un enfoque respetuoso, afectivo y centrado en el niño.

También considero esencial no minimizar ni juzgar las emociones infantiles. Cada niño necesita ser escuchado y comprendido en su singular forma de vivenciar la llegada de un hermano. Y esto no se logra de forma aislada: requiere de una red que articule la labor de la escuela con la familia, entendiendo que ambos espacios son pilares centrales en el desarrollo infantil. Un enfoque integral y sensible a los derechos de la infancia permite crear entornos que promuevan vínculos fraternales sanos, espacios de contención emocional y procesos de crecimiento donde los niños puedan construirse a sí mismos como sujetos activos, valorados y respetados.

Finalmente, este trabajo no pretende cerrar el tema, sino aportar para abrir preguntas, reflexiones y caminos posibles para seguir pensando cómo orientar mejor a los niños en una etapa tan formativa como la primera infancia. Acompañar el crecimiento de los niños desde una mirada ética, afectiva y comprometida con sus derechos es la clave para fomentar vínculos fraternales sanos y un desarrollo socioemocional sólido.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional* (Versión de agosto 2022). ANEP.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Aguirre, M., Gaudini, L., & Gerber, M. (2021). *Aportes de la psicología a la comprensión del campo de las infancias*. Universidad Nacional del Nordeste.
<https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/52613>
- Alarcón G., Á. M., Coronel D., H. E., Benjumea G., C. P., & Rodríguez H., M. L. (2016). *Influencia de la familia en el desarrollo de la primera infancia*. UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones, 9(17), 68–79.
- Alcubierre Moya, B. (2019). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En: *La historia de las infancias en América Latina* (pp. 15–33). Instituto de Géneros, Historia y Cultura Social (IGEHCS).
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (2009). Las relaciones entre hermanos. En M. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y Desarrollo Humano*. SA Madrid: Alianza
- Bilbao, Á. (2018). *Los 5 síes y los 5 noes para recibir al recién nacido en casa sin dañar la confianza del hermano mayor*.
<https://alvarobilbao.com/los-5-sies-y-los-5-noes-para-recibir-al-recien-nacido-en-casa-sin-danar-la-confianza-del-hermano-mayor>

- Boivin, M., & Barr, R. G. (2014). Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego* (E. Mateo, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1988)
- Bronfenbrenner, U. (1979). Objeto y perspectiva y Conceptos Básicos. En: *Ecología del desarrollo humano*. (pp. 136-155). Paidós.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2000). *Desarrollo psicológico y educación: Vol II*. Psicología en contextos escolares. Madrid: Alianza
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Czernikowski, E., Gaspari, R., Matus, S., & Moscona, S. (Comps.). (2003). *Entre hermanos: Sentido y efectos del vínculo fraterno* (1.^a ed.). Lugar Editorial.
- Damián Díaz, Milagros, & Muria Vila, Irene Daniela. (2006). *La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas*. Psicología para América Latina, (6)
Recuperado em 21 de feveiro de 2025, de
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000200010&lng=pt&tlng=es.

Dunn, J. (2006). *Hermanos y hermanas: Amor, envidia y comprensión* (J. Arjona, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1985).

Facultad de Psicología - Universidad de la República. (2020, 6 de agosto). *Tertulia: Educación inicial y apego en contextos educativos* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=KbmlFycqac4>

Garrido-Rojas, Lusmenia. (2006). *Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38(3), 493-507. Retrieved April 19, 2025, from
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004&lng=en&tlng=es.

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. (2018). *Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes* (2.^a ed.).
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/co-nvivencia-protocolos-mapas-ruta/convivencia-participacion/ejes/ddhh/Derechos-humanos-de-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-WEB_-SEGUNDA-EDICI%C3%93N.pdf

Leopold Costabile, B. (2012.). *Los laberintos de la infancia : discursos, representaciones y crítica*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.

Pereira, C. R. R., & Lopes, R. de C. S. (2013). *Rivalidade fraterna: uma proposta de definição conceitual*. Estudos de Psicologia (Natal), 18(2), 277–283.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115536>

- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). *Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia*. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.
- Santrock, J. W. (2007). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital* (10.^a ed.). McGraw-Hill.
- Secci, S. (2018). *Lo fraterno en la constitución subjetiva*. Barquitos Pintados. *Experiencia Rosario*, 2(2), 149–163.
<https://barquitospintados.unr.edu.ar/index.php/Barquitos/article/view/61>
- Trenchi, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. UNICEF Uruguay.
- Yubero Jiménez, S. (2004). *Socialización y aprendizaje social*. En I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa, E. M. Zubieta & D. Páez Rovira (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819–844). Pearson Educación.