



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



EL DESAFÍO DE CRECER CON UN HERMANO CON DISCAPACIDAD: IMPACTO PSICOSOCIAL Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Trabajo Final de Grado

Artículo Científico de Revisión Bibliográfica



Antonella Guarise Sergio - C.I: 5.242.116-3

Docente tutor/a: Julia Córdoba

Docente revisor/a: Eugenia Barbosa

Montevideo, Uruguay - Setiembre, 2025



Resumen

Este artículo analiza cómo la convivencia con un/a hermano/a con discapacidad influye en el desarrollo emocional y social de los/as hermanos/as niños/as sin discapacidad, un fenómeno aún poco sistematizado que tiene importantes implicancias sociales y clínicas. La relevancia del estudio radica en comprender las experiencias subjetivas de estos niños/as de 3 a 12 años, para identificar sus necesidades y potenciar recursos que favorezcan su bienestar, promoviendo estrategias de acompañamiento integrales. El objetivo de la revisión es sistematizar y analizar la evidencia científica sobre los efectos emocionales y sociales, así como los factores de riesgo y protección que inciden en su desarrollo, con el fin de orientar futuras intervenciones psicoeducativas. La bibliografía se seleccionó mediante una estrategia sistemática en bases de datos como PsycNET, PEC Innovation, PubMed, Scielo y Dialnet, utilizando palabras clave en español e inglés, con un rango temporal desde 2008 en adelante. Se incluyeron estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos. Los resultados muestran que estos niños/as experimentan una amplia gama de emociones que impactan en su bienestar emocional y en su autoestima. La participación en programas de apoyo y espacios de expresión emocional favorece su resiliencia y desarrollo social. Si bien estas vivencias pueden fortalecer su madurez emocional y cognitiva, también pueden afectar su rendimiento académico y sus relaciones sociales en contextos de alta carga emocional. Los factores protectores, como el soporte familiar y las intervenciones psicosociales, resultan fundamentales para promover su bienestar y habilidades sociales. Esta revisión aporta a la Psicología al orientar intervenciones que favorezcan el bienestar y la inclusión social de estos niños/as.

Palabras claves: hermanos/as niños/as, discapacidad, desarrollo infantil, factores protectores, bienestar emocional, contexto familiar, estrategias de afrontamiento, vínculo fraterno, intervenciones psicoeducativas.



Abstract

The aim of this paper is to analyze how living with a disabled sibling influences the emotional and social development of children without disabilities, a phenomenon that has not yet been systematically studied but has important social and clinical implications. The significance of this study lies in understanding the subjective experiences of these children aged 3 to 12 in order to identify their needs and enhance resources that foster their well-being, promoting comprehensive support strategies. The objective of the review is to systematize and analyze scientific evidence on the emotional and social effects, as well as the risk and protective factors that influence these children's development, in order to guide future psychoeducational interventions. The bibliography was selected from databases such as PsycNET, PEC Innovation, PubMed, Scielo and Dialnet, using keywords in Spanish and English, covering the period from 2008 onwards. Qualitative, quantitative, and mixed studies were included. The results show that these children experience a wide range of emotions that affect their emotional well-being and self-esteem. Participation in support programs and spaces for emotional expression favors their resilience and social development. Although these experiences can strengthen their emotional and cognitive maturity, they can also affect their academic performance and their social relationships in highly emotionally charged contexts. Protective factors, such as family support and psychosocial interventions, are essential to promote their well-being and social skills. This review contributes to psychology by guiding interventions that promote the well-being and social inclusion of these children.

Keywords: siblings, disability, child development, protective factors, emotional, well-being, family context, coping strategies, sibling bond, psychoeducational interventions.

Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	4
Fundamentación.....	6
Noción de “Infancia”.....	6
Desarrollo infantil.....	7
Cuidadores principales, seguridad emocional y factores favorecedores del desarrollo.....	9
El sistema familiar como marco de las relaciones fraternales.....	10
Vínculo fraterno en la infancia.....	12
Enfoque integral de la discapacidad.....	13
Enfoque metodológico.....	16
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	17
Criterios de inclusión.....	17
Criterios de exclusión.....	18
Estrategia de búsqueda.....	18
Matriz de extracción de datos.....	18
Presentación y análisis de los resultados.....	19
Figura PRISMA.....	20
Datos generales de los textos revisados, Tabla 1.....	20
Resultados.....	22
Efectos emocionales, sociales y cognitivos.....	23
Factores de riesgo y factores protectores.....	24
Estrategias de afrontamiento e intervenciones psicosociales.....	25
¿Cómo influye el hecho de crecer con un hermano/a con discapacidad en el desarrollo infantil, a nivel emocional y social, según el conocimiento científico existente?.....	26
Conclusiones.....	27
Referencias bibliográficas.....	29

Introducción

Este Artículo Científico de Revisión Bibliográfica se presenta en el marco del Trabajo Final de Grado para la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La temática surge a partir de haber participado del Proyecto de Desarrollo de Extensión Universitaria llamado: “Rol del cuidador/a y proyecto de vida de hermanos y hermanas de personas con discapacidad” a cargo de la docente Julia Córdoba. Este proyecto buscó visibilizar el rol de los hermanos/as adultos/as de personas con discapacidad, en el marco de los cuidados intrafamiliares y cómo estos inciden en sus deseos y proyectos de vida.

Las experiencias y los relatos de los/as hermanos/as participantes, me han permitido reflexionar sobre la necesidad de abordar esta temática, y es así que me surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué impacto tiene en la infancia el crecer con un hermano/a con discapacidad? ¿Cómo podemos desde la psicología, acompañar esta experiencia? En este trabajo se parte de la necesidad de visibilizar no solo el rol que asumen los/as hermanos/as adultos en el ámbito de los cuidados, sino también la importancia de abordar, desde una edad temprana, las experiencias subjetivas que se configuran durante la infancia cuando se crece en una familia con integrantes con discapacidad. El reconocer el impacto psicosocial que esta situación puede tener en el desarrollo infantil permitiría, desde una comprensión integral, acompañar adecuadamente a estos niños y niñas, y brindarles estrategias de afrontamiento que favorezcan su bienestar emocional y su desarrollo dentro de su entorno familiar y social.

La relevancia de esta temática se sostiene en hallazgos recientes que advierten sobre la presencia de sentimientos de invisibilidad, sobrecarga afectiva y ambivalencia emocional en hermanos/as sin discapacidad, desde edades tempranas (Hanvey et al., 2022; Luque Rojas et al., 2025). Se señala que la vivencia fraterna en contextos de discapacidad puede dejar huellas significativas en la identidad, la autoestima y la percepción del lugar que se ocupa dentro del sistema familiar. Abordar estas experiencias desde la psicología permite no solo comprender su complejidad, sino también generar intervenciones preventivas que promuevan vínculos más equitativos y emocionalmente disponibles. En esta línea, se ha destacado la importancia de ofrecer espacios clínicos donde los hermanos/as puedan expresar sus emociones sin ambigüedad ni temor a herir a sus padres, favoreciendo la elaboración subjetiva de sus vivencias (Fundación Salud Infantil, 2017). Este enfoque habilita una escucha activa que reconoce al niño/a como sujeto de derechos, con necesidades emocionales propias dentro del entramado familiar.



El objetivo principal de este artículo es explorar, analizar e integrar información teórica acerca de cómo la convivencia con un hermano/a con discapacidad, influye en el desarrollo emocional, social y psicológico del niño/a. Para ello, se abordarán aspectos como el sistema familiar, la percepción del rol de hermano/a y las herramientas de afrontamiento que pueden fortalecer su bienestar físico y emocional.

Se realiza un recorrido sobre las teorías del desarrollo infantil y los vínculos fraternos, mencionando la importancia del acompañamiento en las primeras etapas de la vida. Asimismo, se abordará la discapacidad a través de una perspectiva de derechos, centrándose en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Organización Mundial de la Salud, 2001). Reconociendo que la CIF representa un avance significativo en la conceptualización de la discapacidad, alejándose de modelos exclusivamente médicos y adoptando una perspectiva biopsicosocial.

A partir de una Revisión de Alcance, se busca conocer la evidencia científica sobre la temática (Chambergo-Michilot et al., 2021). Así como visualizar los efectos emocionales, las huellas en la identidad y en la autoestima. También se estudiarán los factores protectores y de riesgo en el desarrollo psicológico de los niños/as

En suma, este artículo tiene como finalidad comprender el impacto que la convivencia con un hermano/na con discapacidad puede tener en las trayectorias infantiles. Desde esta base, se plantea la importancia de generar dispositivos de acompañamiento psicológico que favorezcan el bienestar emocional, el reconocimiento subjetivo del lugar que ocupan dentro de la dinámica familiar y la posibilidad de desplegar su propio proyecto vital.

Fundamentación

Noción de “Infancia”

Para comenzar, cabe señalar que la infancia no constituye una categoría universal ni inmutable; por el contrario, es una construcción histórica, social y cultural que ha variado profundamente a lo largo del tiempo (Ariès, 1986). Diversos autores han analizado cómo las concepciones sobre la niñez se han transformado, revelando los modos en que las sociedades han comprendido y tratado a los niños/as en función de sus contextos históricos. El autor sostiene que, en la Edad Media, no existía una distinción clara entre el mundo infantil y el adulto, y que la niñez como etapa diferenciada comenzó a ser reconocida recién a partir del siglo XVIII, momento en el cual se consolidó una mirada moderna sobre la infancia. En esta línea, DeMause (1974) describe una evolución de las relaciones adulto-niño/a que va desde el abandono y el maltrato hacia modelos gradualmente más protectores, aunque advierte que muchas de esas prácticas persisten disfrazadas de nuevas formas.

El siglo XX marcó un punto de inflexión en la concepción de la infancia con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, por parte de las Naciones Unidas. Esta convención, consolidó el paradigma de la protección integral, que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos con capacidad progresiva para participar activamente en su propio desarrollo (Jaramillo, 2007). Esta perspectiva implica un reconocimiento de la infancia como una etapa con valor en sí misma, y no solo como preparación para la vida adulta. Sin embargo, Leopold (2014) advierte que en la actualidad conviven múltiples paradigmas en tensión. Por un lado, existe la visión de la infancia como proyecto de futuro, que muchas veces ignora las necesidades y derechos presentes de los niños/as. Y por otro, una mirada compasiva tiende a representar la infancia desde la fragilidad, sin promover un análisis estructural de sus condiciones y capacidades. También coexiste una perspectiva de control social que ve al niño/a como potencial amenaza, y otra que lo reduce a su rol de consumidor en el mercado cultural. Estas miradas reflejan la complejidad del concepto de infancia en el mundo contemporáneo, evidenciando la necesidad de seguir reflexionando críticamente sobre los modos en que las sociedades construyen y legitiman este concepto. Así, las actuales miradas sobre la infancia reflejan una reinterpretación de paradigmas pasados que, de manera constante, coexisten en la actualidad y delinean la complejidad y la diversidad de enfoques que moldean la comprensión y el trato hacia la niñez (Ariès, 1986; DeMause, 1974; Jaramillo, 2007; Leopold, 2014).

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil constituye un proceso complejo, dinámico y multidimensional que ha sido ampliamente estudiado desde distintas corrientes psicológicas. Estas ofrecen explicaciones complementarias sobre cómo crecen, aprenden y se adaptan los/as niños/as en sus primeros años de vida (Papalia & Martorell, 2017). Más allá del psicoanálisis, que dominó buena parte del pensamiento psicológico del siglo XX, surgieron enfoques teóricos basados en la observación empírica, la cognición, el aprendizaje social y la influencia del entorno. Estos modelos coinciden en considerar al niño/a como un sujeto activo en su desarrollo, profundamente influido por sus interacciones y por el contexto que lo rodea (Feldman, 2008).

Desde el enfoque constructivista, Piaget (1952) propuso que el niño/a construye activamente su conocimiento al interactuar con el medio, mediante procesos de asimilación y acomodación. Este desarrollo intelectual, se organiza en etapas sucesivas que transforman cualitativamente la forma de pensar y adaptarse a la realidad. La inteligencia, en esta perspectiva, es una forma de adaptación activa y se encuentra en evolución permanente. Cada etapa representa una estructura cognitiva distinta, que permite al niño/a organizar y entender el mundo con mayor complejidad.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) subrayó que el desarrollo se da en la interacción social. Introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real (lo que el niño/a puede hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la guía de otros). Esta noción transforma el papel de la enseñanza y la interacción, ya que no se trata de esperar a que el niño/a madure para enseñarle, sino de acompañar e intervenir activamente para expandir su desarrollo. En otras palabras, la mediación social, entonces, actúa como motor del desarrollo cognitivo. Es así, que el autor afirma que “toda función en el desarrollo cultural del niño/a aparece dos veces: primero, en el plano social y, más tarde, en el plano individual; primero entre personas (interpsicológica) y luego en el interior del niño (intrapsicológica)” (p. 92). Este principio enfatiza que los procesos mentales superiores (como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento o el lenguaje interno) tienen una raíz social y cultural. La cultura proporciona las herramientas simbólicas (como el lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos) mediante las cuales el niño/a transforma su pensamiento y regula su conducta. Asimismo, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, ya que no solo es un medio de comunicación, sino una herramienta de mediación que permite al niño/a organizar su experiencia, planificar acciones y construir conocimiento. Así, el desarrollo cognitivo no se entiende como una progresión natural guiada únicamente por la

maduración biológica, sino como un proceso profundamente influido por los contextos sociales, históricos y culturales en los que se inserta el sujeto.

Complementando estas ideas, Bronfenbrenner (1979) elaboró un modelo ecológico del desarrollo, el cual introduce una visión sistémica e interactiva del entorno del niño/a. Este enfoque sostiene que el desarrollo no puede comprenderse sin considerar los múltiples contextos en los que se desenvuelve el individuo. El autor propone una estructura de sistemas concéntricos, organizados jerárquicamente, que interactúan entre sí y afectan directa o indirectamente el desarrollo infantil. Por un lado, el microsistema representa el nivel más inmediato y directo, compuesto por los entornos en los que el niño/a participa activamente, como la familia, la escuela, el grupo de pares o el vecindario. La calidad de estas relaciones tiene un impacto decisivo en el desarrollo emocional, cognitivo y social. Es así, que el mesosistema abarca las interrelaciones entre dos o más microsistemas, como la interacción entre la familia y la escuela. La coherencia o conflicto entre estos contextos influye en la experiencia del niño/a, potenciando o limitando su desarrollo. Por otro lado, el exosistema, comprende entornos que lo afectan de manera indirecta, como el lugar de trabajo de los padres, los servicios sociales o los medios de comunicación. Asimismo, el macrosistema incluye los valores culturales, las políticas públicas, las normas sociales y los sistemas de creencias predominantes en la sociedad. Este nivel configura los marcos simbólicos que orientan las prácticas educativas, los roles de género y las expectativas sobre la infancia. Finalmente, el cronosistema introduce la dimensión temporal, es decir, los cambios y transiciones vitales que ocurren a lo largo del tiempo (como la llegada de un hermano, el divorcio de los padres, un cambio de escuela o una crisis sanitaria), así como las transformaciones sociales e históricas que también afectan el desarrollo. Este componente destaca que el desarrollo es dinámico y se encuentra en constante interacción con eventos históricos y biográficos. En conjunto, el modelo ecológico de Bronfenbrenner permite visualizar al niño/a como un ser activo, que se encuentra inmerso en una red de relaciones y estructuras sociales complejas. Lejos de concebir el desarrollo como un proceso individual aislado, este enfoque integra de forma holística los múltiples factores contextuales que configuran oportunidades, restricciones y trayectorias del crecimiento humano.

Siguiendo este mismo hilo, Bandura (1977), por su parte, desarrolló la teoría del aprendizaje social. Propuso que gran parte de la conducta infantil se adquiere por observación de modelos significativos, sin necesidad de refuerzo directo. Es así que introdujo el concepto de autoeficacia, definido como la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar un objetivo. Esta confianza influye en el

rendimiento académico, la regulación emocional y la motivación infantil. Los/as niños/as aprenden observando, imitando y modelando comportamientos presentes en su entorno, especialmente de adultos o pares con los que mantienen vínculos de identificación.

Desde una mirada psicosocial, Erikson (1950) destacó que el desarrollo atraviesa una serie de crisis normativas, cada una con una tarea psicosocial específica. En la infancia, estas crisis implican el desarrollo de la confianza básica, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad. Resolverlas positivamente fortalece la identidad personal y la adaptación social. El enfoque de Erikson, nos ayuda a comprender cómo la resolución de conflictos, contribuye al desarrollo saludable del niño/a. Sin embargo, cuando estas crisis no se resuelven adecuadamente, pueden generar fijaciones o dificultades emocionales persistentes. Afectando así, el desarrollo de habilidades sociales, el establecimiento de vínculos saludables y el sentido de competencia personal.

En conjunto, estas teorías coinciden en que el niño/a es un sujeto activo, cuyas capacidades emergen en contextos relacionales, sociales y culturales. Por ende, el desarrollo infantil no se limita al crecimiento biológico, sino que es una construcción compleja, determinada por factores internos y externos que interactúan de manera dinámica.

Cuidadores principales, seguridad emocional y factores favorecedores del desarrollo

Uno de los factores determinantes del desarrollo infantil, es el vínculo con los cuidadores principales. Bowlby (1969) elaboró la teoría del apego, en la que sostiene que los/as niños/as nacen con una predisposición biológica a establecer vínculos afectivos, con figuras adultas que les proveen protección. Ese vínculo constituye una base segura desde la cual el niño/a puede explorar el mundo y, al mismo tiempo, regresar cuando necesite consuelo o protección (Bowlby, 1988).

En este sentido, la base segura se configura, según este autor, cuando el cuidador es sensible y responde adecuadamente a las señales del niño/a. Esta disponibilidad emocional, permite que el niño/a internalice un modelo de relación confiable, que favorece la autonomía, la regulación emocional y la confianza interpersonal (Ainsworth et al., 1978). Es así, que la presencia de una figura que actúe como base segura, se asocia con un mejor desempeño escolar, mayor competencia social y bienestar emocional. Esta figura de apego funciona como un puerto seguro, permitiendo al niño/a explorar con confianza, sabiendo que puede retornar en caso de angustia. Por el contrario, los vínculos inseguros (ya sea por negligencia, respuestas inconsistentes o rechazo) dificultan el desarrollo emocional, generan ansiedad o evitación. También, pueden comprometer la autoestima del niño/a, ya

que estos modelos internos que se construyen en la infancia, influyen en la manera de ser y estar en el mundo. No obstante, la teoría de la base segura (Bowlby, 1988) ha recibido críticas por desatender la influencia de factores genéticos y epigenéticos en la formación de vínculos tempranos (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2007). Estudios más recientes sostienen que las experiencias relacionales tempranas no actúan de forma homogénea en todos los/as niños/as, ya que la sensibilidad al entorno está mediada por la biología individual (Belsky & Pluess, 2009). En este sentido, los procesos epigenéticos pueden explicar por qué, ante un mismo contexto familiar, los hermanos desarrollan estrategias afectivas distintas (Meaney, 2010). Por lo tanto, la teoría clásica de la base segura resulta limitada al no considerar cómo la carga genética, el temperamento y las marcas epigenéticas modulan la vivencia subjetiva de cada niño, incluso dentro del mismo entorno familiar.

Además del vínculo primario, el desarrollo se ve favorecido por figuras adultas que actúan como andamios del aprendizaje. El andamiaje, concepto derivado de Vygotsky (1978), implica una ayuda ajustada a las necesidades del niño/a, que se retira a medida que este adquiere autonomía. Este acompañamiento potencia el desarrollo cognitivo, la autorregulación y la autoeficacia. En la vida cotidiana, el andamiaje se manifiesta en acciones simples pero significativas, a través de un entorno que ofrece oportunidades de aprendizaje con apoyo emocional, límites claros y experiencias enriquecedoras.

En suma, el desarrollo infantil se ve favorecido por una combinación articulada de factores como: las características epigenéticas, la disponibilidad emocional de los cuidadores, la calidad de los vínculos primarios, la mediación social, el apoyo estructural del entorno, las oportunidades culturales y educativas, y la posibilidad de resolver adecuadamente los desafíos propios de cada etapa evolutiva. Reconocer la interacción entre estos elementos permite, no solo comprender mejor el desarrollo humano, sino también intervenir de manera más sensible y eficaz en el diseño de estrategias que promuevan el bienestar, la equidad y la inclusión desde la primera infancia.

El sistema familiar como marco de las relaciones fraternales

El sistema familiar constituye el contexto relacional primario, en el que se desarrolla el niño/a y se configuran sus primeras experiencias sociales y emocionales (Bronfenbrenner, 1979). Desde una perspectiva sistémica, la familia se entiende como un conjunto dinámico e interdependiente de relaciones que conforman un sistema organizado y autorregulado. Cada miembro influye y es influido por los demás, por lo que las interacciones entre sus integrantes determinan patrones de funcionamiento, jerarquías y normas compartidas, que

impactan el desarrollo individual. Este enfoque permite comprender que las interacciones familiares no pueden analizarse de forma aislada, sino en el marco de las normas, roles, expectativas y estilos parentales que rigen el sistema familiar (Minuchin, 1974).

La estructura familiar y los estilos parentales desempeñan un papel determinante en la calidad de las relaciones intrafamiliares. Por ende, la familia actúa como un espacio donde se negocian roles y se establecen reglas implícitas sobre las emociones y conductas aceptadas, constituyendo un marco de referencia para la socialización emocional (Feinberg, Solmeyer y McHale, 2012). Los cambios o crisis dentro del sistema familiar, como la llegada de un nuevo hermano, la separación parental o la presencia de un miembro con discapacidad, pueden alterar significativamente las dinámicas relacionales, generando nuevas formas de interacción y adaptación (Bowen, 1978).

Dentro de este sistema complejo, el vínculo fraterno ocupa un lugar central y particular. La relación entre hermanos/as se desarrolla y se configura en función de las estructuras y patrones emocionales del sistema familiar, reflejando y a la vez influyendo, en las dinámicas generales del grupo familiar (Minuchin, 1974). Esta relación no es homogénea ni estática, sino que varía según múltiples factores como el orden de nacimiento, la diferencia de edad, el estilo parental y la presencia de circunstancias especiales (Brody, 1998; Howe, 2021).

Además, el sistema familiar es un espacio en el que se gestionan las emociones que surgen entre los/as hermanos/as (Pascual & Conejero, 2019). La presencia y regulación de afectos negativos como celos, envidia, tristeza o ira son habituales en la infancia y requieren de un ambiente familiar que facilite su expresión y elaboración (Eisenberg et al., 1998). En este sentido, la forma en que los padres y otros adultos intervienen para mediar y acompañar estas emociones influye en la capacidad de los/as niños/as para desarrollar habilidades de autorregulación emocional y empatía, elementos esenciales para el mantenimiento de relaciones fraternales saludables (Howe & Recchia, 2014). Por lo tanto, la sensibilidad y coherencia parental, son factores determinantes para la transformación constructiva de los conflictos emocionales fraternales. Según Ainsworth et al. (1978), la sensibilidad parental se define como la capacidad del cuidador para percibir con precisión las señales emitidas por el niño/a, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera oportuna y adecuada. Esta sensibilidad resulta fundamental para que el niño/a se sienta seguro y comprendido en su entorno. Por otro lado, la coherencia parental, entendida como la uniformidad y previsibilidad en las respuestas del cuidador frente a las necesidades del niño, contribuye a la construcción de un apego seguro, al proporcionar un ambiente estable y confiable. De esta forma, la conjunción de sensibilidad y coherencia generan un contexto

familiar propicio para la regulación emocional y favorece la resolución constructiva de los conflictos, incluyendo aquellos que emergen en las relaciones fraternales.

No menos relevante, es la influencia del contexto socioeconómico y cultural en la configuración del sistema familiar y, por ende, en las relaciones fraternales. Las condiciones de vida, las normas culturales y las expectativas sociales sobre los roles de los/as hermanos/as moldean las experiencias infantiles y la forma en que los vínculos fraternales se construyen y negocian (Kitzmann, 2000). En este sentido, el sistema familiar no es un ente estático sino un espacio permeable a las influencias externas que modulan sus dinámicas internas y las características de las relaciones entre sus miembros (Bronfenbrenner, 1979).

Finalmente, la familia como sistema establece normas explícitas e implícitas, estas reglas orientan las interacciones y ofrecen a los/as niños/as un marco seguro para explorar su identidad y su posición dentro del grupo familiar. El cumplimiento, la negociación o la transgresión de estas normas son experiencias clave en el desarrollo de la autonomía y la socialización temprana. Así, la familia no solo ofrece el escenario donde se desenvuelven los vínculos fraternales, sino que también condiciona su forma y significado, a través de su estructura y función (Brody, 1998; Suárez & Vélez, 2018).

Vínculo fraterno en la infancia

El vínculo fraterno durante la infancia representa un eje central en la construcción de competencias sociales y emocionales, dado que esta relación se caracteriza por una interacción continuada y significativa que excede el ámbito estrictamente familiar (McHale et al., 2012). A diferencia de otras relaciones infantiles, la fraternidad combina aspectos de cercanía afectiva, convivencia prolongada y reciprocidad, lo que facilita el aprendizaje de habilidades como la negociación, la cooperación y la resolución de conflictos (Dunn, 2002). Este vínculo es, de acuerdo a lo descrito anteriormente, un espacio privilegiado para el desarrollo social, emocional y cognitivo.

Durante la infancia, la relación entre hermanos/as se convierte en un escenario donde se experimentan y gestionan una amplia gama de emociones, incluyendo las negativas. Celos, envidia, irritabilidad y tristeza son emociones recurrentes que forman parte del proceso normal de socialización y aprendizaje emocional (McHale et al., 2012). La manera en que estas emociones son expresadas y gestionadas dentro del vínculo fraterno, condiciona la calidad del lazo y tiene repercusiones a largo plazo en el desarrollo socioemocional del niño/a (Howe & Recchia, 2014). Por ello, la capacidad para enfrentar y superar conflictos emocionales es un indicador de madurez emocional y resiliencia.

El vínculo fraterno también tiene un rol fundamental en la configuración de la identidad individual (Harter, 2012). Ya que la constante comparación con los/as hermanos/as, así como el aprendizaje de roles diferenciados dentro del grupo familiar, contribuyen a que el niño/a construya una narrativa personal y social, que integra tanto la semejanza como la diferencia (Buhrmester & Furman, 1990). Esta construcción identitaria, es clave para la adquisición de la autonomía y la comprensión de uno mismo en relación con los demás, aspectos centrales en el desarrollo infantil.

Asimismo, las diferencias individuales, como el temperamento, juegan un papel relevante en la dinámica fraternal. La coexistencia de temperamentos variados entre hermanos/as puede originar tanto conflictos como oportunidades de aprendizaje (Sanson et al., 2004). En este sentido, la heterogeneidad emocional entre hermanos/as, favorece la diversidad de experiencias y fortalece la capacidad de respuesta a situaciones complejas. En este sentido, cabe mencionar que las relaciones fraternales caracterizadas por la cooperación, el afecto y la resolución constructiva de conflictos se asocian con una mejor regulación emocional, mayor empatía y menor incidencia de conductas problemáticas (Stormshak et al., 1996). Por el contrario, relaciones marcadas por la rivalidad persistente y la exclusión emocional, pueden predisponer a dificultades en la socialización y la regulación afectiva, condicionando negativamente el bienestar psicológico y social del individuo.

Enfoque integral de la discapacidad

Como se mencionó al inicio, el interés de este trabajo es comprender cómo la convivencia con un hermano/a con discapacidad, influye en el desarrollo emocional, social y psicológico del niño/a. Es así, que a las dimensiones antes descritas sobre el desarrollo infantil y las relaciones familiares, se introduce la particularidad que representa para un niño/a tener un hermano/a con discapacidad. Es un aspecto adicional al vínculo fraterno, donde pueden coexistir sentimientos ambivalentes como la protección, el orgullo, la culpa y la frustración (Dyson, 2010). La familia y el sistema de apoyo juegan un rol crucial para que el vínculo fraterno en este contexto sea positivo y funcional, favoreciendo la inclusión, la comprensión y el desarrollo de competencias sociales específicas, así como el bienestar emocional de ambos hermanos/as (Suárez & Vélez, 2018).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Organización de la Naciones Unidas, 2006) busca promover, proteger y garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad. Reconoce la diversidad y la interacción entre las deficiencias y las barreras sociales y ambientales por lo que se enfatiza en la necesidad de una educación

inclusiva en todos los niveles, asegurando el acceso a la enseñanza y fomentando la participación de los niños y niñas con discapacidad en decisiones que los afectan, garantizando su opinión y apoyo apropiado. Asimismo, establece la importancia de adoptar medidas de sensibilización social para luchar contra prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias, fomentando el respeto y el valor de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

A su vez, como se mencionó al comienzo de este trabajo, la CIF (OMS, 2001) promueve un enfoque biopsicosocial que integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del funcionamiento humano. Este modelo proporciona una visión coherente y amplia de la salud y la discapacidad, al entender que esta última no es únicamente el resultado de una condición médica, sino que surge de la interacción entre el estado de salud y el contexto en el que vive la persona.

Es preciso tener presente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional que se define como el resultado de una interacción compleja entre la condición de salud de una persona y los factores personales y ambientales que afectan su funcionamiento. Es así, que este concepto va más allá de considerar a la discapacidad simplemente como un atributo de la persona, ya que reconoce que este fenómeno está influenciado significativamente por factores sociales y ambientales (OMS, 2001; Cuenot, 2018).

Así, la discapacidad se configura como un fenómeno relacional, donde la interacción entre los factores personales y ambientales resulta fundamental. Las políticas públicas, las prácticas culturales, las normas sociales y las actitudes de la comunidad pueden afectar tanto la disponibilidad de recursos como el nivel de aceptación social. Por tanto, la inclusión no se logra solo con intervenciones individuales, sino también con transformaciones estructurales y culturales que favorezcan la equidad (Magasi et al., 2015).

Cabe mencionar que la CIF representa una transición conceptual importante, al incorporar explícitamente los derechos humanos y la necesidad de inclusión social, como elementos centrales en la comprensión de la discapacidad. Desde esta perspectiva, las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad no se derivan exclusivamente de su condición individual, sino de las barreras sociales y ambientales que restringen su participación plena en la sociedad (OMS, 2001; Perez & Chhabra, 2019).

La CIF se articula en dos partes interrelacionados que permiten describir de manera holística la experiencia de salud–enfermedad. Por una parte se encuentran los componentes de Funcionamiento y Discapacidad que son el Cuerpo y las Actividades y Participación. El componente Cuerpo distingue entre las funciones (procesos fisiológicos y



psicológicos esenciales) y las estructuras (partes anatómicas del organismo). Mientras que el componente Actividades y Participación integra tanto la ejecución de acciones (actividades) individuales como la implicación en roles y entornos sociales (participación). Esta doble perspectiva permite entender cómo las alteraciones biológicas o anatómicas se reflejan en la capacidad para realizar tareas cotidianas y en el grado de involucramiento en la vida comunitaria (OMS, 2001; Magasi et al., 2015)

Por otra parte, se encuentran los factores contextuales que se dividen en ambientales y personales. Estos constituyen un conjunto de elementos críticos que influyen en el funcionamiento y la experiencia de discapacidad de un individuo y su familia. Por un lado se encuentran los factores ambientales que hacen referencia al entorno físico, social y actitudinal en el que un individuo vive y funciona. Estos elementos comprenden una amplia gama de características que pueden facilitar o limitar el desempeño y la participación del sujeto en la sociedad. La CIF (2001), destaca que los factores ambientales interactúan constantemente con las capacidades individuales, afectando así el grado de autonomía y participación. Un entorno que permite adaptaciones, como rampas y servicios de asistencia, puede facilitar la movilidad y la integración, mientras que la ausencia de estas características puede producir efectos adversos sobre la calidad de vida de la persona afectada. En este sentido, se pueden mencionar algunos ejemplos de factores ambientales, tales como la accesibilidad de espacios públicos, la disponibilidad de servicios de salud y el apoyo comunitario, así como las actitudes culturales hacia las personas con discapacidad. Dichos factores pueden desempeñar un papel crucial, ya que tienen la capacidad de actuar como facilitadores que promueven la inclusión o como barreras que restringen el acceso (OMS, 2001; Cuenot, 2018).

Por otro lado, los factores personales son aquellas características individuales que impactan en el funcionamiento de una persona, pero que no están directamente vinculadas a su condición de salud. Estas características abarcan diversos aspectos de la vida, como la edad, el género, el nivel educativo y las experiencias previas, así como las creencias, valores y otros aspectos personales que influyen en la forma en que se vive la discapacidad. En este sentido, los factores personales tienen un impacto significativo en cómo una persona enfrenta su situación de salud y en su capacidad para navegar su entorno social. Por ejemplo, diferentes niveles de apoyo social y redes de contacto pueden influir en la manera en que una persona enfrenta las barreras y los facilitadores presentes en su vida diaria (OMS, 2001).

La interacción entre los factores ambientales y personales es fundamental para entender la experiencia y la identidad construida de la discapacidad. Para avanzar hacia la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, es imprescindible implementar estrategias que aborden tanto las barreras como los factores facilitadores del entorno. Esto implica comprender los factores individuales, pero también comprometer a la sociedad en su conjunto para fomentar la inclusión y garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos en todas las esferas de la vida (Shakespeare, 2006).

Enfoque metodológico

El marco teórico presentado provoca la siguiente interrogante: ¿Cómo influye el hecho de crecer con un hermano o hermana con discapacidad en el desarrollo infantil, a nivel emocional y social, de ese hermano? Esta interrogante surge del interés por comprender una experiencia subjetiva particular, muchas veces invisibilizada en los espacios académicos y clínicos, pese a su impacto en la vida psíquica y relacional de niños y niñas (Hanvey et al., 2022).

Para responder a esta pregunta, se propone realizar una Revisión de Alcance (Chamberg-Michilot et al., 2021) para identificar qué producciones científicas existen para responder esta pregunta. Esta elección responde a la necesidad de explorar, mapear y sistematizar el conocimiento científico existente sobre esta temática, reconociendo su amplitud, heterogeneidad y escasa sistematización previa. La Revisión de Alcance permite integrar estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, lo que favorece una comprensión amplia y profunda del fenómeno. La misma está basada en el enfoque metodológico propuesto por el Instituto Joanna Briggs (JBI) (2020). Asimismo, se priorizaron estudios relacionados con el desarrollo infantil de niños/as que tienen hermanos/as con discapacidad. Además, posibilita identificar tendencias temáticas, enfoques teóricos, vacíos de conocimiento y áreas de potencial desarrollo para la práctica clínica y psicoeducativa (Peters et al., 2024).

La estrategia de búsqueda se estructuró según el marco PCC (Población, Concepto, Contexto), una herramienta clave en las revisiones de alcance que permite delimitar con claridad la pregunta de investigación. La Población se refiere al grupo de interés sobre el cual se centra la revisión; el Concepto delimita el fenómeno, intervención o experiencia a explorar; y el Contexto indica el entorno en el que ocurre dicho fenómeno. A partir de esta formulación, se definieron criterios de inclusión y exclusión que orientaron la selección de estudios, asegurando la pertinencia, coherencia y calidad de la evidencia recopilada (Peters et al., 2024). Este estudio, se centra en niños y niñas sin discapacidad, de 3 a 12 años

(Población), que crecen con un hermano/a con discapacidad (Concepto), en el contexto familiar y social, sin restricciones geográficas ni culturales (Contexto).

Este artículo pretende ofrecer al campo de la Psicología herramientas teóricas y prácticas orientadas al acompañamiento de estos/as niños y niñas, reconociendo los posibles efectos emocionales, vinculares y sociales que pueden atravesar en estos escenarios. Asimismo, se busca contribuir al diseño de intervenciones psicoeducativas y clínicas que fomenten estrategias de afrontamiento saludables. En este sentido, se busca promover el bienestar emocional y el acompañamiento integral, fortaleciendo los recursos individuales y familiares desde un enfoque de derechos y una perspectiva de infancia.

Objetivo general

Conocer la evidencia científica en relación a la influencia que tiene, en el desarrollo infantil, el hecho de crecer con un hermano con discapacidad.

Objetivos específicos

1. Identificar los efectos emocionales y sociales documentados en niños/as con hermanos/as con discapacidad.
2. Describir los factores protectores y de riesgo que inciden en su desarrollo.
3. Identificar necesidades psicosociales y oportunidades de intervención que favorezcan estrategias de afrontamiento en la infancia.
4. Revisar intervenciones o programas existentes orientados a fortalecer el bienestar psicológico infantil en este contexto.
5. Proponer, a partir de la evidencia, líneas de acción para talleres grupales u otras intervenciones psicoeducativas

Criterios de inclusión

1. Tipo de participantes: estudios que incluyan niños/as sin discapacidad que tienen hermanos/as con discapacidad.
2. Edad de los/as niños/as: entre 3 y 12 años.
3. Tipo de discapacidad: Se acepta cualquier tipo (intelectual, mental, motora, múltiple).
4. Tipo de estudio: investigaciones cualitativas, cuantitativas o mixtas.
5. Idioma: publicaciones en español o inglés.
6. Periodo de publicación: desde el año 2008 en adelante.
7. Temática central: estudios que aborden el impacto emocional y/o social en el niño/a, o que documenten intervenciones psicosociales (como talleres, grupos de apoyo, etc.).

Criterios de exclusión

1. Estudios centrados exclusivamente en los hermanos/as con discapacidad sin explorar el efecto en los hermanos/as sin discapacidad.
2. Participantes adultos o adolescentes (salvo que se justifique por recuerdos de infancia).
3. Estudios referentes al núcleo familiar, sin distinción entre los roles de los padres y de los hermanos.
4. Artículos sin acceso al texto completo.

Estrategia de búsqueda

Para identificar la literatura científica relevante, se diseñó una estrategia de búsqueda entre marzo y julio del 2025, en las siguientes bases de datos académicas: PsycNET, PEC Innovation, PubMed, Scielo y Dialnet.

Se definieron palabras clave y descriptores tanto en español como en inglés. Se aplicaron operadores booleanos (AND, OR) para combinar los términos. Una estrategia general de búsqueda fue la siguiente: (“desarrollo infantil” OR “child development”) AND (“hermano con discapacidad” OR “siblings with disabilities”) AND (“impacto emocional” OR “ajuste social” OR “estrategias de afrontamiento”).

Adicionalmente, se utilizaron filtros por idioma (español e inglés), tipo de documento (artículos científicos, revisiones), y rango de publicación (desde el año 2008 en adelante). Todos los resultados fueron gestionados mediante una herramienta de referencia bibliográfica (Zotero), y la selección de los estudios se realizó en dos fases: primero por título y resumen, y luego por lectura completa, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente.

Matriz de extracción de datos

Para organizar y analizar la información obtenida de los estudios seleccionados en esta revisión de alcance, se elaboró una matriz de extracción de datos. Esta herramienta permitió ordenar los aspectos más relevantes de cada investigación, facilitando la comparación y síntesis de los resultados. En la matriz se registraron datos fundamentales como la referencia completa de cada estudio, incluyendo autor(es), año, título y fuente de publicación, además del país o contexto cultural donde se llevó a cabo la investigación. También se consignó el diseño metodológico utilizado, que pudo ser cualitativo, cuantitativo, mixto o tesis.

Se prestó especial atención a las características de la población participante, como la edad de los niños y niñas incluidos en cada estudio, y al tipo de discapacidad del hermano o hermana con discapacidad, que podía ser intelectual, motriz, sensorial o múltiple. Asimismo, se detallaron las dimensiones del desarrollo infantil exploradas, abarcando aspectos emocionales como la ansiedad o la autoestima, sociales como las habilidades para la interacción y empatía, y cognitivas relacionadas con el rendimiento y la comprensión.

La matriz también contempló la identificación de factores de riesgo, como la sobreexigencia o la falta de apoyo, así como factores protectores tales como la resiliencia o los vínculos familiares. Se registraron las estrategias de afrontamiento observadas o sugeridas en los estudios, incluyendo actividades como el juego, la expresión emocional o el apoyo en redes sociales. Por último, se documentaron las intervenciones descritas, como talleres o programas psicosociales, junto con las conclusiones relevantes de cada estudio y observaciones personales que surgieron durante la revisión, tales como ideas, dudas o conexiones con otras investigaciones.

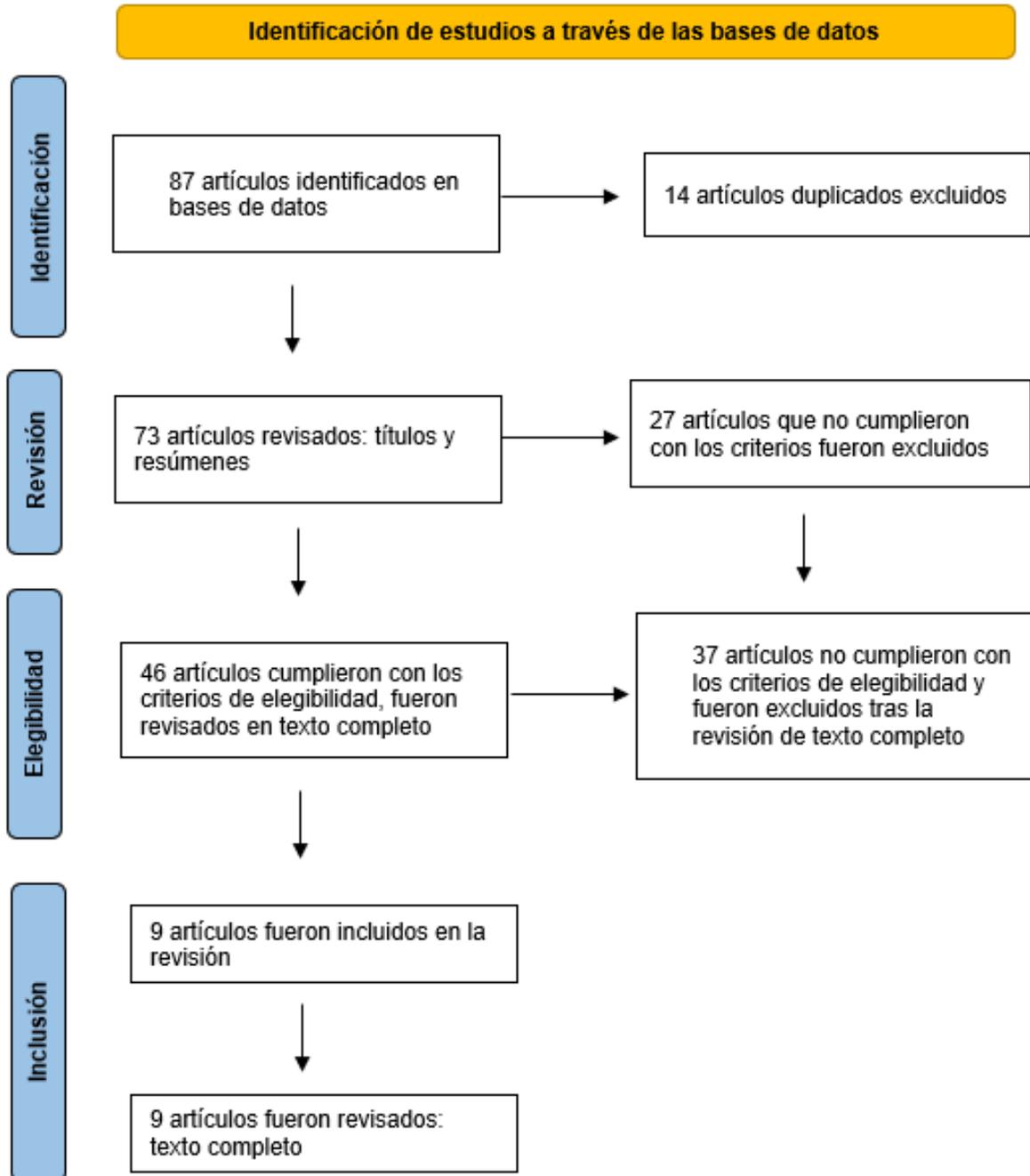
Esta organización permitió una visión clara y ordenada del panorama investigativo, facilitando la posterior interpretación y discusión de los hallazgos en relación con el tema central de la revisión.

Presentación y análisis de los resultados

El presente apartado sistematiza los resultados de la revisión de alcance que tuvo como objetivo analizar el conocimiento científico existente, acerca de cómo la convivencia con un/a hermano/a con discapacidad influye en el desarrollo infantil de los/as hermanos/as sin discapacidad, con un foco especial en sus efectos emocionales y sociales. Esta revisión contempló estudios publicados entre los años 2008 y 2024, de distintos diseños metodológicos y provenientes de diversos contextos culturales, cuyo objeto fue la vivencia de niños y niñas entre 3 y 12 años que comparten esta experiencia familiar.

Figura PRISMA

En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo PRISMA que describe el proceso de búsqueda y selección de los estudios incluidos en esta revisión de alcance.



Datos generales de los textos revisados, Tabla 1

A continuación, se presenta la Tabla 1, que recopila los datos generales de los estudios incluidos en esta revisión, con el objetivo de facilitar una comprensión clara y ordenada de las fuentes consultadas. En ella se especifican el nombre del artículo, los autores y autoras responsables, el año de publicación, la revista donde fue publicado y el DOI

correspondiente. Esta información básica es fundamental para contextualizar y dar respaldo a la selección de la literatura analizada.

Tabla 1 - Insumos que cumplen con los criterios de inclusión en las etapas de la Revisión de Alcance				
Nombre	Autores/as	Año	Publicación	Identificadores bibliográficos
Los hermanos de personas con discapacidad: Una asignatura pendiente	Núñez, B. & Rodríguez, L	2008	Fundación AMAR & Asociación AMAR	ISBN: 987-21447-1-0
Discapacidad y familia: el papel de los hermanos	Lizasoain, D.	2009	Universidad Pública de Navarra	No identificado
I Like that he always shows who he is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder	Petalas, M., Hastings, R., Nash, S., Dowey, A., & Reilly, D.	2009	International Journal of Disability, Development and Education	https://doi.org/10.1080/10349120903306715
Revisión de estudios sobre la vivencia emocional de la discapacidad intelectual por parte de los hermanos	Iriarte, C. & Ibarrola-García, S.	2010	Estudios sobre Educación, Universidad de Navarra.	https://doi.org/10.15581/004.19.4580
Discapacidad intelectual En primera infancia: La perspectiva de los/as hermanos/as de niños/as con síndrome de Down	Andreucci, A. & Morales, M.	2019	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva	http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200191

Tabla 1 - Insumos que cumplen con los criterios de inclusión en las etapas de la Revisión de Alcance				
Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí.	Luque, M. & Luque-Rojas, R.	2019	Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva	ISSN: 0719-7438
A systematic review of the experience of being a sibling of a child with an autism spectrum disorder	Watson, L; Hanna, P & Jones, C	2021	Clinical Child Psychology and Psychiatry	https://doi.org/10.1177/13591045211007921
Emotional–Behavioral Disorders in Healthy Siblings of Children with Neurodevelopmental Disorders: A Cross-Sectional Study in a Pediatric Population	Gonzalez, A., Moya, J., & Esandi, N.	2022	Medicina	https://doi.org/10.3390/medicia58101335
Evaluating iSibWorks: A virtual cognitive-behavioural intervention for siblings of children with disabilities., 5, 100326.	Mallory, K., Al-Hakeem, H., Alam, S., Brassel, S., Isaacs, T., Basarke, S., Hooper, M., Hickling, A., & Scratch, S.	2024	PEC Innovation	https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2024.100326

Resultados

Para facilitar la comprensión, la síntesis se organiza en torno a tres grandes ejes temáticos. En primer lugar, los efectos emocionales, sociales y cognitivos que esta situación produce en el desarrollo infantil. En segundo lugar, los factores de riesgo y protectores que

intervienen en esta influencia. Y finalmente, las estrategias de afrontamiento que emplean los/as niños/as y las intervenciones psicosociales que se han implementado para atender sus necesidades. A partir de este análisis, se propone una respuesta fundamentada a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo influye el hecho de crecer con un hermano o hermana con discapacidad en el desarrollo infantil, a nivel emocional y social, según el conocimiento científico existente?

Efectos emocionales, sociales y cognitivos

La revisión de los estudios indica que los/as hermanos/as sin discapacidad de niños/as con discapacidad viven una experiencia compleja que involucra múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Desde el punto de vista emocional, estos niños/as experimentan una amplia gama de sentimientos que, en muchos casos, coexisten en forma ambivalente y dinámica. Por un lado, pueden manifestar emociones positivas como el afecto profundo, la empatía hacia su hermano/a, y un sentido de orgullo y solidaridad frente a las adversidades familiares. No obstante, estos sentimientos a menudo se ven acompañados por emociones negativas intensas, entre las cuales se encuentran la ansiedad, la culpa, la tristeza, la frustración, el miedo e incluso los celos son recurrentes en las narrativas recogidas en los estudios (Núñez & Rodríguez, 2008; Petalas et al., 2009, Lizasoain, 2009; Luque & Luque-Rojas, 2019).

Estas emociones negativas, se asocian frecuentemente con una sobrecarga afectiva que implica sentir que sus propias necesidades quedan relegadas o invisibilizadas dentro de la familia, al concentrarse la atención en el hermano/a con discapacidad. En otras palabras, están asociadas, en parte, a la percepción de desigualdad en la atención parental y a la falta de información adecuada sobre la discapacidad del hermano (Petalas et al., 2009). Asimismo, la falta de reconocimiento y validación emocional puede impactar negativamente en la autoestima y el bienestar psicológico de estos niños/as, generando a su vez dificultades para regular sus emociones y mantener un equilibrio afectivo saludable (Andreucci & Morales, 2019). La coexistencia de estos sentimientos contradictorios, configura una experiencia emocional ambivalente que exige procesos de afrontamiento complejos para los/as hermanos/as sin discapacidad.

A nivel social, la presencia de un hermano/a con discapacidad puede limitar la participación de estos niños/as en actividades recreativas y sociales habituales para su edad. Esto se debe a responsabilidades adicionales, sobrecarga de cuidados o restricciones familiares. Esta situación puede conducir a aislamiento, disminución de las interacciones con pares y dificultades para desarrollar vínculos sólidos, afectando su integración y bienestar social

(Iriarte & Ibarrola-García, 2010). Asimismo, existen desarrollos positivos destacados, como la temprana adquisición de habilidades sociales relacionadas con la empatía, el compromiso y la responsabilidad hacia los demás, que son favorecidas por la experiencia de convivir con una persona con discapacidad. Estas habilidades evidencian resiliencia y adaptación, especialmente cuando se ofrecen apoyos emocionales y explicaciones claras (Watson et al., 2021; Gonzalez et al., 2022). Estas competencias socioemocionales pueden constituir fortalezas cruciales para su desarrollo y adaptación en distintos ámbitos de la vida (Núñez & Rodríguez, 2008; Andreucci & Morales, 2019).

Desde la dimensión cognitiva, los/as hermanos/as sin discapacidad desarrollan una comprensión particular y precoz sobre la discapacidad y las complejas dinámicas familiares que esta implica. Este conocimiento favorece la madurez emocional y cognitiva, permitiéndoles realizar reflexiones avanzadas sobre la situación familiar, el rol que ocupan y las perspectivas de futuro centradas en los/as hermanos/as. Sin embargo, esta madurez puede verse limitada o acompañada de dificultades en el rendimiento académico y en la participación escolar, especialmente en contextos donde la carga emocional y las exigencias familiares son elevadas, lo que puede repercutir negativamente en su desempeño y bienestar integral (Luque & Luque-Rojas, 2019).

Factores de riesgo y factores protectores

Se evidencia la presencia de diversos factores que pueden potenciar o mitigar los efectos antes descritos, entendiendo la influencia que tener un hermano/a con discapacidad ejerce sobre el desarrollo infantil. Entre los factores de riesgo más recurrentes se encuentra la sobreexigencia en el cuidado y las responsabilidades asignadas a los/as hermanos/as sin discapacidad, que puede conllevar agotamiento físico y emocional, generando desgaste y afectando negativamente su desarrollo (Núñez & Rodríguez, 2008; Lizasoán, 2009). De igual manera, la invisibilización o la falta de atención hacia sus propias necesidades emocionales y afectivas incrementa los sentimientos de abandono, baja autoestima y desamparo (Luque & Luque-Rojas, 2019). Adicionalmente, la carencia de apoyos psicoemocionales específicos y la ausencia de espacios adecuados para expresar sus sentimientos y emociones constituyen elementos que agravan la situación. La dinámica familiar en la que se prioriza exclusivamente la atención al hermano/a con discapacidad, puede propiciar sentimientos de rivalidad, resentimiento o exclusión, afectando la calidad de las relaciones intrafamiliares y el equilibrio emocional de estos niños/as (Núñez & Rodríguez, 2008).



Por otro lado, los factores protectores juegan un papel decisivo para favorecer el bienestar y el desarrollo saludable. Entre ellos, se destacaron un entorno familiar positivo que promueva la comunicación abierta, el reconocimiento y la validación de las emociones de los/as hermanos/as sin discapacidad, así como una distribución equitativa de responsabilidades dentro del hogar. La participación en talleres, grupos de apoyo y programas psicoeducativos han demostrado ser fundamentales para promover la expresión emocional, facilitando el intercambio de experiencias y fortaleciendo las redes de apoyo social y afectivo (Iriarte & Ibarrola-García, 2010).

Asimismo, la resiliencia tanto individual como familiar se identifica como un recurso clave para afrontar las adversidades, desarrollar estrategias adaptativas y consolidar vínculos afectivos sólidos. El acceso a información clara, veraz y adecuada sobre la discapacidad y sus implicancias, contribuye a la comprensión y aceptación de la realidad familiar, favoreciendo la adaptación cognitiva y emocional de los/as niños/as (Luque & Luque-Rojas, 2019).

Estrategias de afrontamiento e intervenciones psicosociales

En respuesta a los desafíos emocionales y sociales que enfrentan, los/as hermanos/as sin discapacidad recurren a diversas estrategias de afrontamiento. Las actividades lúdicas, como el juego y el dibujo, emergen como medios efectivos para la expresión simbólica de emociones complejas, permitiendo a los/as niños/as procesar sus vivencias de manera creativa y segura (Núñez & Rodríguez, 2008). La comunicación franca y abierta en el ámbito familiar es igualmente fundamental para facilitar la verbalización de sentimientos y promover un clima de apoyo y contención emocional.

Por otro lado, la participación en talleres, grupos de apoyo y espacios grupales dirigidos específicamente a hermanos/as niños/as de personas con discapacidad fomenta el intercambio de experiencias, la construcción de redes de sostén y el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyen a la regulación afectiva y la resiliencia (Luque & Luque-Rojas, 2019). Además, se reconoce el sentido del humor y la búsqueda de actividades recreativas como mecanismos positivos para gestionar el estrés y mantener el bienestar psicológico (Lizasoáin, 2009).

Las intervenciones psicosociales han demostrado ser efectivas para fortalecer la autoestima, facilitar la expresión emocional y promover habilidades sociales y de afrontamiento en estos niños/as. Entre ellos se destacan programas de talleres psicoeducativos para hermanos/as, espacios grupales de apoyo emocional, orientación familiar y actividades escolares de sensibilización e inclusión (Iriarte & Ibarrola-García,

2010). Estas intervenciones promueven espacios seguros para la expresión emocional, ofrecen información comprensible sobre la discapacidad y desarrollan habilidades de afrontamiento efectivas. Además, fomentan la resiliencia y la empatía, contribuyendo a contrarrestar las dificultades asociadas al crecimiento con un hermano con discapacidad (Mallory et al., 2024). Estos programas no solo atienden las necesidades emocionales y sociales de los/as hermanos/as sin discapacidad, sino que también contribuyen a mejorar la dinámica familiar en su conjunto y a promover una cultura de inclusión y respeto.

¿Cómo influye el hecho de crecer con un hermano/a con discapacidad en el desarrollo infantil, a nivel emocional y social, según el conocimiento científico existente?

La evidencia científica consultada confirma que crecer con un hermano o hermana con discapacidad ejerce una influencia significativa en el desarrollo infantil, particularmente en las dimensión emocional y social. Esta influencia se configura como una experiencia vital compleja, dinámica y multifacética que implica tanto riesgos y desafíos como oportunidades de crecimiento y fortalecimiento personal.

En el ámbito emocional, los/as hermanos/as sin discapacidad experimentan una amplia gama de sentimientos, desde el amor, la empatía y el orgullo, hasta la culpa, el miedo, la tristeza o la ansiedad. La calidad y la intensidad de estas emociones dependen en gran medida del nivel de atención y apoyo recibido por parte de la familia y el entorno, así como de la existencia de espacios adecuados para expresar y procesar sus vivencias (Núñez & Rodríguez, 2008; Luque & Luque-Rojas, 2019).

En lo social, esta vivencia puede restringir la participación en actividades recreativas y la interacción con pares, generando a veces aislamiento o dificultades para la integración social. No obstante, también puede favorecer el desarrollo temprano de habilidades sociales, empatía, sentido de responsabilidad y solidaridad, que constituyen fortalezas significativas para su desarrollo socioemocional (Iriarte & Ibarrola-García, 2010; Andreucci & Morales, 2019).

En suma, la influencia en el desarrollo infantil no es determinista, sino que está mediada por múltiples factores contextuales, familiares y personales que pueden potenciar tanto los riesgos como los recursos. De este modo, contar con apoyos psicosociales adecuados, la participación en programas de intervención y la inclusión de los/as hermanos/as como sujetos con derechos y necesidades propias, son aspectos esenciales para favorecer un desarrollo equilibrado y saludable.

Conclusiones

El análisis realizado demuestra que crecer con un hermano/a con discapacidad impacta profundamente en el desarrollo emocional y social de los niños/as sin discapacidad. Esta experiencia se caracteriza por sentimientos ambivalentes, sobrecarga afectiva y roles de cuidado asumidos precozmente, que conviven con oportunidades de desarrollo como la empatía, el sentido de responsabilidad y la resiliencia. Estas vivencias, cuando no son acompañadas adecuadamente, pueden generar efectos negativos sostenidos durante el ciclo vital, generando identidad. Por tanto, se vuelve indispensable intervenir desde edades tempranas para habilitar espacios de expresión, contención y fortalecimiento psicosocial.

En esta línea, resulta pertinente destacar el aporte del proyecto citado previamente, por el que surge el interés por esta temática. Esta propuesta, dirigida a hermanos y hermanas jóvenes adultos entre 18 y 35 años, problematiza las tareas de cuidado hacia personas con discapacidad y su impacto sobre los proyectos de vida. A través de una metodología participativa centrada en la fotografía y expresiones artísticas, el taller permite simbolizar, compartir y reflexionar colectivamente sobre emociones, obstáculos y recursos vinculados a este rol.

Tras haber analizado los resultados de la Revisión de Alcance, se toma este proyecto como un modelo valioso para ser adaptado a poblaciones infantiles, pese a que el taller original se orienta a una población mayor, donde las decisiones sobre trabajo, estudio y vida adulta ya están en curso, muchos de los temas que aborda (como los sentimientos de responsabilidad, invisibilización o el deseo de proyectar un futuro propio) se originan en etapas previas del desarrollo. La evidencia revisada indica que niños y niñas entre 3 y 12 años ya manifiestan estas experiencias de forma incipiente, aunque con menor capacidad simbólica y de abstracción. Por ello, es necesario proponer una versión adaptada que respete las particularidades de esta etapa vital, utilizando recursos como el juego, el dibujo y el acompañamiento guiado para favorecer la expresión emocional y la construcción de sentido. La propuesta incluiría preguntas orientadoras como “¿Qué es cuidar?”, “¿Qué es ser cuidador/a?” y “¿Qué barreras y apoyos existen para construir el futuro?”, promoviendo el diálogo, la introspección y la construcción de sentido compartido.

La metodología basada en la creatividad y fotografía, como fue propuesto en el proyecto, resulta especialmente prometedora. En su diseño original, los participantes tomaban imágenes que simbolizaban sus emociones, barreras y apoyos, para luego compartirlas y reflexionar colectivamente. Es así, que esta misma dinámica, modificando el grado de complejidad de las imágenes, puede trasladarse al trabajo con niños/as, integrando

dinámicas lúdicas y recursos visuales accesibles. En esta línea, Winnicott (2005) plantea que “el uso de recursos expresivos como el dibujo, el juego y las narraciones permite a los niños representar simbólicamente sus emociones y experiencias, facilitando así procesos de elaboración psíquica que muchas veces no pueden ser abordados desde el lenguaje verbal” (p. 84).

En suma, la comparación entre la población destinataria del taller original (jóvenes de entre 18 y 35 años) y la población infantil (3 a 12 años) no solo señala una diferencia en el momento evolutivo, sino también en las herramientas necesarias para abordar las vivencias. Sin embargo, ambas etapas comparten la urgencia de espacios que legitimen sus experiencias, que ofrezcan contención emocional y que fortalezcan sus recursos personales. Asimismo, implementar talleres psicoeducativos en la infancia no solo anticipa procesos de elaboración subjetiva, sino que también puede prevenir efectos negativos acumulativos y fortalecer trayectorias de vida más saludables. En este sentido, el cuidado entre hermanos/as, en el contexto de la discapacidad, suele generar sentimientos ambivalentes que combinan afecto, responsabilidad y carga emocional. Por lo que poder nombrar y elaborar esa ambivalencia, resulta fundamental para que los niños y niñas construyan un rol de cuidador/a más saludable y consciente en el futuro. Identificar estos procesos desde la infancia puede favorecer intervenciones tempranas que promuevan vínculos fraternos más equilibrados y sostenibles.

Este tipo de intervención temprana representaría una apuesta ética, clínica y social para trabajar con las familias desde una perspectiva preventiva, inclusiva y de derechos, posicionando a los hermanos/as niños/as sin discapacidad, como protagonistas respetados, acompañados y escuchados dentro de las dinámicas familiares marcadas por la discapacidad, lo que implica reconocer sus necesidades emocionales y vinculares como legítimas y urgentes. Este conocimiento subraya la importancia de diseñar e implementar intervenciones psicoeducativas y comunitarias que los reconozcan como sujetos activos, con derecho a expresar, simbolizar y ser contenidos.

A modo de cierre, cabe mencionar que se vuelve fundamental construir espacios que validen sus emociones, fortalezcan sus redes de apoyo y habiliten entornos seguros para su expresión y desarrollo. Finalmente, resulta indispensable continuar investigando de forma longitudinal y comparativa, con el fin de comprender cómo las variables culturales, socioeconómicas y los distintos tipos de discapacidad inciden en estas experiencias, contribuyendo así a optimizar las estrategias de intervención y a promover el bienestar integral de estas infancias y sus familias.

Referencias bibliográficas

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patrones de apego: Un estudio psicológico de la extrañeza*. Morata.

Andreucci, A., & Morales, M. (2019). *Discapacidad intelectual en primera infancia: La perspectiva de los/as hermanos/as de niños/as con síndrome de Down*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 191–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200191>

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5–18.

Bakermans-Kranenburg, M., & van IJzendoorn, M. (2007). *Research review: Genetic vulnerability or differential susceptibility in child development: The case of attachment*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1160–1173. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01801.x>

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Alianza Editorial.

Bandura, A. (1986). *El aprendizaje social del desarrollo de la personalidad*. Paidós.

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). *Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences*. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.

Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida. Vol. 1: El apego*. Paidós.

Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.

Brody, G. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.1>

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos al diseño y la interpretación*. Paidós.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61(5), 1387–1398. <https://doi.org/10.2307/1130766>

Chambergó-Michilot, D., Díaz-Barrera, M., & Benites-Zapata, V. (2021). Revisiones de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2021.381.6501>

Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General n.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, U.N. Doc. A/61/611. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/Convention-Rights-Persons-with-Disabilities_SP.pdf

Cuenot, M. (2018). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. *EMC*, 39(1), 1–6. [http://dx.doi.org/10.1016/S1293-2965\(18\)88602-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1293-2965(18)88602-9)

DeMause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. The Psychohistory Press.

Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Blackwell Publishing.

Dyson, L. (2010). The siblings of children with disabilities: A developmental perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 162–174. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22c3d>

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Hormé.

Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia* (4.ª ed.). Pearson Educación.

Feinberg, M., Solmeyer, A., & McHale, S. (2012). The specific mediating pathways through which coparenting affects youth adjustment. *Family Process*, 51(2), 168–181. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01393.x>

Fundación Salud Infantil. (2017). Los hermanos del niño con discapacidad: ¿Qué sienten, qué piensan y cómo lo manifiestan? Fundación Salud Infantil. <https://fundacionsaludinfantil.org/wp-content/uploads/2017/03/HermanosDiscapacitado.pdf>

Gonzalez, A., Moya, J., & Esandi, N. (2022). Emotional–Behavioral Disorders in Healthy Siblings of Children with Neurodevelopmental Disorders: A Cross-Sectional Study in a Pediatric Population. *Medicina*, 58(10), 1335. <https://doi.org/10.3390/medicina58101335>

Hanvey, A., Petalas, M. A., Hastings, R. P., Reilly, D., & Hinz, A. (2022). *Glass children: The lived experiences of siblings of people with a disability or chronic illness*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/casp.2602>

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2.^a ed.). Guilford Press.

Howe, N. (2021). Sibling relationships and development: An integrative perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 28–34. <https://doi.org/10.1177/0963721420959600>

Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling relationships in childhood and adolescence: Predictors and outcomes. In J. G. Smetana (Ed.), *Handbook of social development* (pp. 132–146). Psychology Press.

Iriarte, C., & Ibarrola-García, S. (2010). Estudios sobre vivencia emocional de la discapacidad intelectual por parte de los hermanos. *Estudios sobre Educación*, 19, 53–75. <https://doi.org/10.15581/004.19.4580>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Redalyc*, 108–123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Joanna Briggs Institute. (2020). *Manual de revisión sistemática: Revisión de alcance (Scoping Review)*. Universidad de Adelaide. <https://jbi.global/>

Kitzmann, K. (2000). The sibling relationship and social-emotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 363–374. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.363>

Lizasoáin, O. (2009). *Discapacidad y familia: El papel de los hermanos*. El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (Vol. 1, pp. 653–660). Universidad Pública de Navarra.

Luque, D., & Luque-Rojas, M. (2019). Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí. *Reflexividades Polyphónicas*, 4(2), 199–216. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/179>

Luque-Rojas, M., Luque Parra, D., y Moreno-Núñez, A. (2025). Hermanos de niños con discapacidad: un análisis de caso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(2), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.2.2025.38643>

Magasi, S., Wong, A., Gray, D., Hammel, J., Baum, C., Wang, C., & Heinemann, A. (2015). *Theoretical foundations for the measurement of environmental factors and their impact on participation among people with disabilities*. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96(4), 569–577. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2014.12.002>

Mallory, K., Al-Hakeem, H., Alam, S., Brassel, S., Isaacs, T., Basarke, S., Hooper, M., Hickling, A., & Scratch, S. E. (2024). Evaluating iSibWorks: A virtual cognitive-behavioural intervention for siblings of children with disabilities. *PEC Innovation*, 5, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2024.100326>

McHale, S, Updegraff, K., & Whiteman, S. (2012). *Sibling relationships and influences in childhood and adolescence*. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913–930.

Meaney, M. (2010). *Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions*. *Child Development*, 81(1), 41–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01381.x>

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.

Núñez, B., & Rodríguez, L. (2008). *Los hermanos de personas con discapacidad: Una asignatura pendiente*. Fundación AMAR & Asociación AMAR.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. OMS.

Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74–83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>

Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (9.ª ed.). McGraw-Hill.

Pérez, M., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Petalas, M., Hastings, R., Nash, S., Dowey, A., & Reilly, D. (2009). “I Like That He Always Shows Who He Is”: The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/10349120903306715>

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2024). Scoping reviews. In E. Aromataris, C. Lockwood, K. Porritt, B. Pilla, & Z. Jordan (Eds.), *JBI manual for evidence synthesis*. JBI. <https://synthesismanual.jbi.global>
<https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-09>

Piaget, J. (1952). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Morata.

Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142–168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00269.x>

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.

Suárez, P., & Vélez, M. (2018). *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental*. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173–198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

Stormshak, E., Bellanti, C., & Bierman, K. (1996). The quality of sibling relationships and social competence among young children. *Journal of Genetic Psychology*, 157(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/00221325.1996.9914865>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Watson, L., Hanna, P., & Jones, C. (2021). A systematic review of the experience of being a sibling of a child with an autism spectrum disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(3), 734–749. <https://doi.org/10.1177/13591045211007921>

Winnicott, D. (2005). *Realidad y juego*. Gedisa.