

INTERACCION ENTRE HERMANOS Y DESARROLLO PSICOLOGICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Enrique Arranz Freijo
Facultad de Psicología
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta educativa basada en las relaciones entre hermanos. Se han elaborado un grupo de criterios, partiendo de los datos de investigación disponibles en la actualidad, que puedan resultar útiles a los profesionales dedicados a la evaluación y a la orientación familiar. Dado el profundo impacto que la interacción familiar tiene en el proceso de desarrollo psicológico, el objetivo de esta propuesta consiste en utilizar las interacciones entre hermanos como un recurso para estimular los procesos evolutivos. También se ofrece una referencia para afrontar los problemas cotidianos relacionados con las interacciones fraternas. La propuesta se complementa con un cuestionario diseñado para recoger información acerca de cómo los padres piensan y actúan sobre las interacciones fraternas en relación al desarrollo cognitivo, socio-emocional y acerca de la rivalidad entre hermanos. Los resultados del cuestionario constituyen una guía para la elaboración de los criterios de orientación específicos de cada caso.

ABSTRACT

An educational proposal based on sibling relationships is presented in this paper. A group of criteria has been prepared from current research data, which may be useful for professionals working on family counselling and family assessment. Given the deep impact that family interaction has on psychological development, the aim of this proposal is to use sibling interaction as a source of stimulation to improve developmental processes. A reference guide to help deal with everyday problems in sibling relationships, is also presented. The proposal is concluded with a questionnaire designed to obtain some information about how parents think and act with regard to sibling relationships in relation to cognitive, social and emotional development, and also about sibling conflict. Family counselling criteria can be found out from the results of the questionnaire.

1. INTRODUCCION

Aunque la intención de este trabajo es elaborar una propuesta de aplicación de conocimientos ya consolidados, es necesario proveer a la misma de unos mínimos fundamentos teóricos que la justifiquen adecuadamente. En los últimos años se está produciendo un cambio muy significativo en la manera de concebir la influencia de las relaciones familiares en el proceso de desarrollo psicológico; frente al modelo causal y unidireccional, que pretendía identificar en los hijos el efecto de determinadas prácticas educativas de los padres, se está elaborando un modelo más complejo cuyos rasgos básicos se exponen a continuación.

Las relaciones familiares son especialmente influyentes en el proceso de desarrollo psicológico debido a que son unas relaciones continuas a lo largo del tiempo, *continuidad contextual*,

y al hecho de que son especialmente significativas para el ser humano, *significatividad afectivo-personal*. Estas relaciones son significativas porque responden a necesidades básicas de un sujeto inmaduro y necesitado de atenciones supervivenciales y de estimulación diversa para progresar en su desarrollo, como señalaba FREIJO (1986), el ser humano es radicalmente el ser de la familiarización.

La interiorización por parte del sujeto de su biografía interactiva intrafamiliar, de su historia de relaciones con todos los miembros de su familia, es el proceso que conforma los distintos rasgos de su personalidad. Este proceso de interiorización es comúnmente aceptado como determinante del curso del desarrollo psicológico en el marco de la *psicología evolutiva contextual* en el que nos movemos actualmente. El concepto de interiorización permite integrar las aportaciones psicoanalíticas con el enfoque contextual de las orientaciones actuales de corte vigotskyano y con la idea de la actividad interna del sujeto, herencia de la concepción piagetiana; esta posición integradora está también reflejada en el trabajo de PESIC Y BAUCAL (1996). Como ejemplo concreto de este proceso, podemos mencionar los *modelos internos activos*, definidos como infraestructura cognitivo-afectiva de las relaciones de apego. Estos modelos están formados a lo largo de unas interacciones cotidianas y significativas que han sido interiorizadas por el niño/a (MAIN, KAPLAN Y CASSIDY, 1985, ORTIZ 1993)

Una vez identificado el proceso de *interiorización activa* como clave para comprender la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico, se debe añadir que lo que el ser humano interioriza son interacciones fundamentalmente *sociales*. Estas interacciones se producen dentro de un *sistema*, son de naturaleza *bidireccional*, son afectadas por los cambios de carácter *evolutivo* y están influidas por variables de tipo *ecológico y genético*. Precisamente las interacciones entre hermanos van a servir para hacer patentes las características de las interacciones intrafamiliares.

En un trabajo anterior (ARRANZ y OLABARRIETA 1998) se afirmaba que ser hermano es ejercer un papel determinado en las interacciones *intra e intersubistemas*; resulta evidente que el tipo de interacción que establezca un niño con su hermana recién nacida va a depender en gran medida de como sus padres se relacionen con él mismo y con su hermana después del nacimiento. En el interior del sistema familiar se producen regulaciones y las interacciones que acontecen dentro de cada subsistema, son sólo relativamente independientes unas de otras.

Por otra parte, estas interacciones no son exclusivamente unidireccionales y estables temporalmente; su naturaleza queda mejor expresada si se dice que son bidireccionales y modificadas por regulación mutua. Imaginemos que los padres mencionados anteriormente centran toda su atención en la recién nacida, lógicamente esto producirá una respuesta celotípica por parte del primogénito. En condiciones normales los padres observarán esa respuesta y aumentarán el quantum de atención dedicado al primogénito, éste a su vez, modificará su comportamiento celotípico y se logrará un nuevo equilibrio en la interacción familiar. Este proceso de autorregulación pone de manifiesto la cualidad sistémica y bidireccional de las interacciones intrafamiliares. Extendiendo este esquema de funcionamiento a toda la dinámica de interacciones intrafamiliares RODRIGO y PALACIOS (1998) señalan que los estilos interactivos y educativos no son aplicados por los padres unidireccionalmente sino que se *co-construyen* entre padres e hijos.

DUNN (1997) considera que este nuevo enfoque bidireccional y de reciprocidad está todavía consolidándose teórica y metodológicamente, debido al hecho de que todavía se realizan muchos trabajos que aplican el enfoque unidireccional. En su revisión de recientes investigaciones llevadas a cabo bajo el enfoque bidireccional, la autora señala tres principios clave para identificar la naturaleza de los efectos bidireccionales dentro de la familia. El primero de ellos es que dichos efectos pueden diferir dentro de las distintas relaciones establecidas por el niño, así menciona cómo según el trabajo de LINDSEY, MIZE y PETIT (1997), los patrones de influencia mutua son distintos en las diádas niño-madre comparados con los patrones establecidos en las diádas niño-padre en una situación de juego.

El segundo principio consiste en señalar la posibilidad, que habrá de ser todavía mas investigada, de que los efectos bidireccionales sean distintos en los diversos dominios de una misma relación, por ejemplo los dominios de juego y de disciplina. El tercer principio se basa en la idea de que el contexto de otras relaciones dentro de la familia pueda influenciar el patrón de los efectos bidireccionales, este principio queda ilustrado por el trabajo de O'CONNOR, HETHERINGTON y CLINGEMPEEL (1996) en el que se evidencia que el patrón de influencias mutuas no es el mismo en las familias no divorciadas que en las que han sido reconstruidas, mostrando éstas menor coherencia entre relaciones que aquellas.

Otro factor que afecta a las interacciones bidireccionales intrafamiliares es el generado por los cambios evolutivos; resulta obvio que los progresos en el desarrollo infantil provocan cambios en el estilo interactivo que se observa entre padres e hijos. En este sentido DUNN (1997) apunta como los rápidos cambios observados en los niños en su capacidad de comprensión de la mente de otros, matizan de forma significativa el patrón de interacción padres-hijos. Por su parte PALACIOS (1999) conceptúa como *flexibilidad evolutiva* la posición teórica y metodológica que tiene en cuenta los cambios evolutivos a la hora de identificar los estilos educativos familiares. Si se quiere completar la perspectiva bidireccional habrá que sugerir que los propios cambios evolutivos habrán sido también influidos por los patrones interactivos previos. Además hoy se puede afirmar que existen patrones de interacción más eficaces que otros para optimizar el desarrollo psicológico. Baste mencionar en este sentido cómo interacciones distintas conducen a la consolidación de distintos tipos de apego (AINSWORTH et al., 1978) o cómo las estrategias parentales influyen en la solución de una tarea por parte del niño (PALACIOS y GONZALEZ 1998). Dentro de la *flexibilidad evolutiva* habrá que considerar que la acumulación de experiencias educativas por parte de los padres, favorecerá la modificación de las estrategias interactivas que practican con sus hijos.

Los factores ecológicos o intersistémicos afectan también a las interacciones intrafamiliares en el sentido que éstas no son ajenas a la influencia de otros sistemas en los que también se produce el desarrollo psicológico. Si se sigue la propuesta de BRONFENBRENNER (1979), según la cual todos los sistemas - micro, meso, exo y macro - están relacionados entre sí, se podrá comprobar como los determinantes socioculturales matizan significativamente diversos aspectos de la interacción familiar.

Como ejemplo de esta influencia se puede mencionar el hecho sociológico de la prolongación de la convivencia padres-hijos que ocurre en nuestros días y que está motivada por la gran dificultad

de los jóvenes para incorporarse al mundo del trabajo (FLAQUER 1998). Dentro del ámbito de las pautas de crianza E. ERIKSSON (1963) constataba cómo la importancia concedida en la cultura Sioux al valor de la generosidad, hacía que no se impusiesen limitaciones al amamantamiento hasta edades muy avanzadas de la infancia; así se asumía implícitamente que el niño que era tratado con generosidad desarrollaría ese rasgo cuando alcanzara su madurez. En los trabajos de M. HARRIS (1990) y de HARKNESS Y SUPER (1995) se pueden encontrar numerosos datos que avalan esta interinfluencia entre los sistemas que conforman la ecología del desarrollo humano.

El conceder tanta importancia al contexto familiar como determinante del desarrollo psicológico pudiera llevar a pensar que no se considera la influencia de los factores genéticos. La influencia de éstos, está hoy en día conceptualizada de una manera muy novedosa; una de las aportaciones más ricas de la *genética de la conducta* (SCARR 1992, HETHERINGTON, REISS y PLOMIN 1994) consiste en mostrar cómo la influencia fundamental de los genes no conlleva una determinación cerrada de un rasgo de personalidad y/o inteligencia, sino que consiste en influir en el tipo de interacción que se establece entre el ser humano y los contextos en los que se desenvuelve. Desde este punto de vista, el temperamento de un niño afecta a su desarrollo psicológico en la medida que contribuye a generar una interacción concreta de ese niño con sus hermanos y con sus padres; por ejemplo un bebé con un temperamento muy activo facilitará una interacción familiar distinta que un bebé con un temperamento más reposado.

A través del ejemplo anterior se constata cómo la información genética puede contribuir a construir un tipo de interacción intrafamiliar peculiar para cada uno de los miembros de una familia. Si al temperamento se le añade un factor contextual, por ejemplo el hecho de ser el primogénito, se empieza a alumbrar la idea de que todos los hermanos de un grupo familiar no viven en el mismo ambiente. La genética de la conducta ha formulado el concepto de *Ambientes no Compartidos* para definir esa interacción diferencial y para aportar una explicación fundamental a las diferencias entre hermanos; este enfoque sería coherente con la consideración de la *Interiorización Activa de la Interacción* como la clave de la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico. (ARRANZ y OLABARRIETA 1998)

Una vez justificada la especial influencia de la interacción familiar en el desarrollo psicológico infantil, cabría pensar que aquellos rasgos, estrategias, ideas, etc. adquiridas en la familia van a ser transferidos a la interacción del sujeto en otros contextos interactivos. Pero este proceso, que se ha denominado *transferencia transcontextual* (ARRANZ y OLABARRIETA 1998) no se produce de manera directa, incluso se puede producir una compensación entre las interacciones fraternas y otras interacciones; así lo apunta DUNN (1992) cuando afirma que unas relaciones de iguales muy positivas pueden servir para paliar unas relaciones fraternas deficitarias. Desde el punto de vista evolutivo, se puede pensar que los niños afrontarán sus primeras experiencias interactivas extrafamiliares usando los patrones adquiridos en el contexto familiar. Pero, desde ese momento, las exigencias interactivas del nuevo contexto le obligarán a ir adaptando esos patrones a las nuevas demandas.

2. LA PROPUESTA EDUCATIVA

El objetivo de la propuesta que a continuación se expone es ofrecer unos criterios para construir una interacción familiar optimizadora del desarrollo psicológico en sus diversos aspectos. El hecho de apoyar la propuesta sobre la interacción entre hermanos es una de las maneras de abordar la interacción intrafamiliar. En la medida que la interacción entre hermanos es esencialmente intersubsistémica, se constituye en una puerta de entrada al núcleo de interacciones intrafamiliares cotidianas y significativas para todos los sujetos del sistema familiar; interacciones en las que se implican afectos, conflictos, comportamientos solidarios, comportamientos competitivos y todas esas características que convierten a la familia en un microcosmos social.

La propuesta está elaborada partiendo de los datos de investigación más relevantes acerca de las relaciones entre las interacciones fraternas y el desarrollo psicológico. Esas relaciones han sido tratadas profusamente en publicaciones de diversos autores y del propio autor de este artículo; sería por tanto, reiterativo volverlas a exponer aquí, cuando el objetivo de este trabajo consiste en ofrecer una guía para la intervención educativa. No obstante, es de ley ofrecer al lector las fuentes bibliográficas fundamentales desde las que se ha partido para elaborar esta propuesta.

Para obtener una panorámica amplia del impacto de las relaciones fraternas en el desarrollo psicológico se pueden consultar los trabajos de BANK y KAHN (1988), ARRANZ (1989), DUNN y PLOMIN (1990), BOER y DUNN (1992), HETHERINGTON, REISS y PLOMIN (1994), ZUKOW-GOLDRING (1995), FURMAN (1995) y ARRANZ Y OLABARRIETA (1998). En cada apartado de la propuesta educativa se mencionarán las referencias más significativas en relación con el ámbito del desarrollo que se trate.

A efectos de organización, la propuesta se va a dividir en tres áreas diferentes: 2.1. Área de Intervención en el Desarrollo Cognitivo. 2.2. Área de Intervención en el Desarrollo Socio-Emocional. 2.3. Área de Intervención ante el Conflicto Fraternal.

2.1. Criterios educativos para construir una interacción familiar estimuladora del desarrollo cognitivo

- Estimular el juego cooperativo.
- No inhibir el juego físico.
- Fomentar los aspectos beneficiosos de la imitación (aquellos en los que el hermano mayor marca la *zona de desarrollo próximo* al pequeño y, ocasionalmente a la inversa)
- Facilitar el establecimiento de la *zona de desarrollo próximo* de un hermano en relación a otro con algún tipo de discapacidad.
- Desarrollar experiencias en las que un hermano actúa como *base de seguridad* par que su hermano/a explore el medio exterior.
- Favorecer la toma de conciencia por parte de cada hermano de los estados emocionales, deseos y necesidades de los otros hermanos.

- Practicar las interacciones lingüísticas diádicas (hermano-hermano, niño-madre, niño-padre), triádicas (hermano-hermano-madre, hermano-hermano-padre) y globales (hermano-hermano-madre-padre).
- No descuidar la calidad y cantidad del *andamiaje* lingüístico que los padres ofrezcan a los hermanos no primogénitos.
- Fomentar las conversaciones diádicas, triádicas y globales acerca de los estados mentales de los otros hermanos y de los padres.

En este campo se pueden consultar los trabajos de AZMITIA y HESSER (1993), PERNER, RUFFMAN y LEEKAN (1994), FARVER y WIMBARTI (1995), KNOTT, LEWIS y WILLIAMS (1995), JENKINS y ASTINGTON (1996), KRAMER (1996), OSHIMA-TAKANE, GOODZ y DEVERENSKY (1996), BROWN y DONELAN-MC.CALL y DUNN (1996), PEREZ GRANADOS y CALLANAN (1997), RUFMAN, PERNER, NAITO, PARKIN y CLEMENTS (1998).

2.2. Criterios educativos para construir una interacción estimuladora del desarrollo socio-emocional

- Fomentar las conversaciones acerca de las emociones.
- No inhibir la expresividad emocional.
- Facilitar el intercambio de afecto y de apoyo mutuo entre los hermanos.
- Desarrollar experiencias en las que un hermano actúe como base de seguridad para que el otro afronte diversas adaptaciones de la vida cotidiana (incorporación al colegio, quedarse en casa sin los padres, ir a dormir a otros lugares, etc.)
- Reafirmar el vínculo entre hermanos ante situaciones de crisis y de transición del sistema familiar (divorcio, pérdida de uno de los padres, adopción de otro niño).
- Estimular la cooperación entre hermanos ante situaciones adaptativas cotidianas (baño, poner la mesa, etc.)
- Potenciar el desarrollo de la autoestima ofreciendo *espacios de autoidentificación* diferenciados para cada hermano.
- Utilizar la potenciación de la autoestima como una prevención eficaz de los conflictos celosos.
- Evitar la comparación directa entre hermanos.
- Evitar poner a otro hermano como modelo.
- Evitar la culpabilización y la humillación de un hermano delante del otro.
- Evitar las posiciones salomónicas de distribuciones cuantitativas, siempre que usarlas no sea imprescindible (por ejemplo, turnos para utilizar algún juguete de uso individual)
- Atender a cada hermano según sus necesidades y características propias, incluyendo las peculiares de cada edad (*flexibilidad evolutiva*).
- Hacer ver a cada niño/a que se estiman aquellos rasgos que les diferencian de sus otros hermanos.
- Las diferencias de sexo pueden ser usadas positivamente como un factor de diferenciación no-sexista.

- Delegar responsabilidades diferentes en la vida cotidiana (cada hermano se responsabiliza de cumplir una función adecuada a su edad, por cuyo cumplimiento se le valora positivamente).
- Cuando se delegue la responsabilidad de cuidar a un hermano menor, no dejar al pequeño sin ningún papel, a merced de su hermano mayor.

En este campo se pueden consultar los trabajos de STEWART (1983), STEWART y MARVIN (1984), FABER y MAZLISH (1987), ARRANZ (1989), BROWN y DUNN (1992), MC. HALE, GROUTER, MC. GUIRE Y UPDERGRAFF (1995) Y DUNN, CREPS y BROWN (1996).

2.3. Criterios educativos para afrontar los conflictos fraternos de una manera estimuladora del desarrollo cognitivo y socio-emocional

- Utilizar educativamente el conflicto entre hermanos requiere más tiempo y dedicación que reprimirlo. Las relaciones fraternas son una escuela de resolución de conflictos.
- En lo posible, es mejor no intervenir en el conflicto siempre que se guíe su solución.
- No practicar estilos de resolución de conflictos distintos a los que se proponen a los niños como modelo.
- Ser coherente y estable temporalmente con los modelos de resolución de conflictos que se proponen como modelo.
- En los casos de intervención: no humillar al niño/a cuya postura no se apoya, dialogar la solución.
- No aceptar las soluciones basadas en la agresión física, verbal o en la imposición de la fuerza.
- Si se impone un castigo, éste debe estar relacionado con el hecho que se quiere corregir, no utilizar la retirada de privilegios no relacionados con ese hecho.
- No reprimir el conflicto, asumirlo como algo natural y aprovechar los pequeños conflictos que presenta la vida cotidiana para proponer soluciones dialogadas y creativas.
- No reprimir el conflicto sin utilizar argumentos, dejándolo sin salida y sin ofrecer una guía.
- Describir el conflicto, proponer varias soluciones y delegar en los hermanos la solución final.
- No presentarse ante los hermanos como una víctima de sus conflictos (por ejemplo, decirles que van a producir en los padres alguna enfermedad).
- Si el niño/a es cognitivamente capaz de tener en cuenta la perspectiva de otro, sobre los cuatro años de edad, ofrecerle propuestas de resolución que equiparen sus deseos a los del otro.
- No aceptar que se practiquen amenazas.
- No tratar a uno de los hermanos como víctima, hacerle ver que se confía en él/ella para solucionar por sí solo/a el problema.
- En los casos de agresión física: 1. Interrumpir la agresión. 2. Describir la situación como no deseable. 3. Separarlos temporalmente. 4. Retomar el conflicto a través del diálogo.
- No castigar físicamente al agresor.

- No prestar atención al agresor y centrarse en las consecuencias negativas que el comportamiento agresivo ha tenido en el otro.
- Enseñar a derivar la agresión de manera directa o hacia campos simbólicos y/o creativos (hacia muñecos, hacer un dibujo para expresar la hostilidad, expresarla verbalmente).
- Asumir el problema de los celos como un fenómeno natural.
- No olvidar que la calificación de un comportamiento como celoso es siempre una interpretación; por tanto, no calificar cualquier comportamiento no habitual como celoso.
- Evitar los *celos inducidos*, aquellos comportamientos que se espera que el niño/a manifieste cuando le nace un hermano.
- Reasegurar al niño/a sobre el vínculo que mantiene con sus padres como prevención del comportamiento celoso.
- Compensar, con una mayor implicación del padre en las labores de crianza, la pérdida de atención que sufren los niños cuando nace un nuevo hermano. Otras personas cercanas también pueden cumplir esa función.
- Organizarse de tal manera que los niños/as destronados no pierdan sus momentos de interacción exclusiva con la madre.
- Informar al niño/a de que va a tener un hermano y explicarle las consecuencias que ese hecho va a tener en la vida cotidiana de la familia.
- Evitar darle excesiva importancia al nacimiento de otro hermano antes de que se produzca.
- Dar a cada hermano un papel adecuado a su edad después del nuevo nacimiento.
- Implicar, sin delegar un exceso de responsabilidad, a los niños/as destronados en la atención y cuidados del bebé.
- No amplificar ni alarmarse con las manifestaciones de celos, tener en cuenta que pueden facilitar la toma de conciencia por parte del niño/a de los estados emocionales, deseos y necesidades de otras personas estimulando su desarrollo cognitivo.
- Estimular, e incluso “traducir” la expresión de los sentimientos de frustración que experimenta un niño/a cuando le nace un hermano.

En este campo se pueden consultar los trabajos de FABER y MAZLISH (1987), ARRANZ (1989), POLAINO (1991), TETI y ABLARD (1989), DUNN (1996), KRAMER (1996), TETI, SAKIN y KUCERA (1996), AGUADO (1997), DUNN y HERRERA (1997) y HERRERA y DUNN (1997).

3. ENTREVISTA SOBRE INTERACCIÓN ENTRE HERMANOS

Índices de calidad de las relaciones fraternas

3.1. Objetivos de la entrevista:

- Obtener información sobre los comportamientos de los padres relativos a las relaciones que se producen entre sus hijos.
- Obtener información sobre las opiniones de los padres acerca de las relaciones que se producen entre sus hijos y entre todo el grupo familiar.

- Obtener una información que permita asesorar a los padres acerca de la forma más idónea de utilizar las relaciones entre sus hijos para optimizar el desarrollo psicológico de los mismos e, igualmente, asesorarles sobre como afrontar los conflictos más frecuentes que se plantean entre ellos.

3.2. Procedimiento e Instrucciones de aplicación:

- La entrevista se realiza por separado a la madre y al padre en dos sesiones de aproximadamente media hora de duración.
- El entrevistador/a debe dar la siguiente información al entrevistado/a:
“Esta es una entrevista para comentar con Usted algunos aspectos de sus relaciones familiares. Vamos a hablar sobre los comportamientos que son frecuentes en las relaciones que Usted mantiene con sus hijos y sobre las relaciones que sus hijos mantienen entre ellos. También queremos saber qué opina sobre algún otro tema de la vida familiar. Las respuestas a la entrevista no se consideran correctas o incorrectas sino, simplemente, distintas; por tanto usted puede contestar con total libertad. La información que Usted nos dé será tratada de manera absolutamente confidencial. Su sinceridad nos permitirá asesorarle, si ello es preciso, sobre la mejor manera de enfocar algunos aspectos de sus relaciones familiares”
- El entrevistador/a no deberá sugerir en ningún caso cualquier tipo de respuesta.
- La información dada por los entrevistados deberá ser transcrita literalmente o grabada en audio o vídeo.
- Una vez concluida la entrevista valorarla siguiendo los criterios mencionados en la propuesta educativa. No obstante se ofrece una referencia de valoración para cada pregunta.

3.3. Protocolo de la entrevista

Nombre.....Padre / Madre.

Composición del grupo familiar:

Madre. Edad..... Profesión.....Estudios.....

Padre. Edad..... Profesión.....Estudios.....

Hijo/a 1. Edad.....Sexo..... Estudios.....

Hijo/a 2. Edad.....Sexo..... Estudios.....

Hijo/a 3. Edad.....Sexo..... Estudios.....

Hijo/a 4. Edad.....Sexo..... Estudios.....

Hijo/a 5. Edad.....Sexo..... Estudios.....

Otras personas que vivan en la casa habitualmente.....

1. ¿Cree Usted que los padres pueden hacer algo para mejorar el desarrollo psicológico de sus hijos/as o piensa usted que la herencia y otros factores influyen más de lo que parece?.
2. ¿Cuáles son los tipos de juego que más practican sus hijos? (Pedirle que mencione seis juegos diferentes)
3. ¿Cuáles son los tipos de juego o entretenimiento hacia los que Usted orienta a sus hijos? (Pedirle que mencione tres juegos diferentes)
4. ¿Observa Usted con frecuencia que sus hijos se imitan unos a otros?
5. ¿Qué le parece a usted que los hermanos se imiten unos a otros?
6. ¿Observa Usted con frecuencia que sus hijos se apoyan afectivamente uno a otro cuando uno de ellos tiene que afrontar una situación difícil? (Ir al médico, ir a la escuela u otras)
7. ¿Acostumbra usted a delegar en uno de los hermanos/as la función de cuidar, atender o acompañar a otro/a hermano/a?
8. ¿Qué le parece a Usted delegar en uno de sus hijos/as funciones de cuidado, atención o acompañamiento de su hermano/a?.
9. ¿Suele usted explicar a sus hijos/as las razones de los estados emocionales, deseos y necesidades de sus otros hermanos/as?(explicarle por qué llora, por qué no quiere ir al baño, por qué está triste, por qué está contento?)
10. ¿Observa Usted que sus hijos/as hablan entre ellos?
11. ¿Habla Usted individualmente con todos sus hijos/as?
12. ¿La familia habla durante las comidas o prefieren tener la radio o la televisión puesta?
13. A. Madre. ¿Hablan los niños frecuentemente con su padre?
13. B. Padre. ¿Hablan los niños frecuentemente con su madre?
14. ¿Se expresan en su casa las emociones con claridad? (Alegría, tristeza, enfado etc.)
15. ¿Le da a Usted vergüenza manifestar sus emociones delante de sus hijos?
16. ¿Explica Usted a sus hijos/as las razones de sus emociones? (Explicar por qué está triste, enfadado, etc.)
17. ¿Qué cree Usted que es mejor expresar las emociones abiertamente delante de sus hijos o intentar controlarlas?
18. ¿Observa usted que sus hijos colaboran para realizar tareas sencillas de la vida doméstica? (Poner la mesa, recoger su cuarto etc.)
19. ¿ Cada niño/a tiene en su casa una función propia que cumplir en la vida doméstica? (Uno pone la mesa, otro la recoge etc.)
20. ¿Suele usted comparar a sus hijos unos con otros? (“Mira que bien lo hace, a ver si tú lo haces igual”)
21. ¿Qué le parece a Usted poner a un hermano/a como modelo para el/la otro/a?
22. ¿Qué le parece a Usted más importante tratar exactamente igual a todos sus hijos o atender a cada uno según sus características propias?
23. ¿Suele Usted hablar con sus hijos de forma natural sobre aquellos rasgos que les hacen distintos de sus otros hermanos?
24. ¿Cree que cada uno de sus hijos se siente igualmente aceptado por Usted?
25. ¿Suele Usted intervenir en los conflictos entre sus hijos?. (Conflictos que no suponen agresión física).

- 26. ¿Qué le parece mejor intervenir o no intervenir?
- 27. ¿Cuál le parece la manera más adecuada de afrontar los conflictos entre hermanos?
- 28. ¿Usted interrumpe las discusiones entre sus hijos cuando comienzan o prefiere dejar que sigan su curso?
- 29. Cuando sus hijos se pegan ¿interrumpe usted la pelea o les deja que la terminen?
- 30. ¿Qué castigo impondría usted a unos hermanos/as que se han pegado?
- 31. ¿Les pega Usted a sus hijos después de que se han pegado entre ellos?
- 32. ¿Qué le parece castigar físicamente a un niño que acaba de agredir a su hermano?
- 33. ¿Cómo reacciona Usted habitualmente cuando un hermano ha pegado a otro y este ha sido herido levemente?
- 34. ¿Suele Usted presentar a un hermano frente al otro como agresor y al otro como víctima? (“Le estas martirizando todo el día”)
- 35. ¿Qué le parece hacerlo?.
- 36. ¿Suele hacerles conscientes a sus hijos de que sus peleas le van a producir a usted algún perjuicio físico o psicológico? (“Me vais a matar”, “Me vais a volver loco”)
- 37. ¿A qué edad cree Usted que un niño está capacitado para dialogar y llegar a un acuerdo de solución de un conflicto basándose en el respeto de los derechos mutuos?
- 38. ¿Cree Usted que la rivalidad entre hermanos tiene algún tipo de beneficio para ellos?
- 39. ¿Cuál le parecería la mejor solución para un niño que manifiesta celos cuando le nace un hermano?
- 40. ¿Cree que sus hijos han sido o son muy celosos?

Observaciones.....

4.4. Criterios de valoración

Pregunta 1.

0 : Respuesta que indique muy poca confianza en la posible influencia de los padres en el proceso de desarrollo psicológico.

0.5: Respuesta en la que se conceda cierto peso a la influencia de los padres.

1 : Respuesta en la que queda claro que los padres pueden influir mucho en el proceso.

Pregunta 2.

0 : si entre los juegos mencionados no existe ningún juego cooperativo (un juego en el que intervengan dos o más niños simultáneamente)

0.5 : si se mencionan hasta tres juegos cooperativos.

1: si se mencionan más de tres juegos cooperativos.

Pregunta 3.

0 : si no se menciona ningún juego cooperativo.

0.5 : si solo se menciona un juego cooperativo.

1: si se mencionan dos o tres juegos cooperativos.

Preguntas 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13 A, 13 B, 14, 16, 18, 23.

0 : nunca o casi nunca.

0.5 : ocasionalmente.

1: con mucha frecuencia.

Pregunta 5.

0 : no me gusta, o me parece mal.

0.5 : me da igual, no le doy importancia.

1 : me parece natural e incluso bueno.

Pregunta 8.

0 : no me parece bien. Creo que es obligación de los padres.

0.5 : me da igual, pero a veces es inevitable.

1 : me parece positivo. Así se van responsabilizando.

Pregunta 12.

0 : siempre tenemos la tele puesta.

0.5 : la tele se deja puesta muy pocas veces.

1 : la tele nunca está puesta.

Pregunta 15.

0 : me da mucha vergüenza y siempre procuro hacerlo en privado.

0.5 : me da vergüenza pero tampoco las oculto.

1 : me da algo de vergüenza pero creo que deben conocerme como soy. Les manifiesto menos la tristeza que la alegría.

Pregunta 17.

0 : creo que no es bueno, hay que darles una imagen de estabilidad y de control emocional.

0.5 : creo que no está mal expresarlas pero no creo que sea bueno, por ejemplo, llorar delante de ellos.

1 : creo que está bien manifestar de una manera controlada las emociones positivas y negativas, es un enriquecimiento para ellos y se crea un clima de confianza en casa.

Pregunta 19.

0 : la verdad es que deberían hacer algo pero la mayoría de las veces hacemos todo nosotros.

0.5 : alguna vez, si hay algo especial, les pedimos que hagan algo.

1 : cada uno/a sabe cual es su obligación y la cumple.

Preguntas 20, 31, 34.

0 : pues sí, con bastante frecuencia.

0.5 : solo alguna vez.

1 : no, nunca.

Pregunta 21.

0 : me parece bien, así se estimulan unos a otros.

0.5 : no me gusta, pero a veces creo que es útil.

1 : me parece mal porque puede ser humillante.

Pregunta 22.

0 : lo más importante me parece tratarles a todos igual, si no siempre habrá problemas.

0.5 : hay que tratarles igual pero hay momentos que no, por ejemplo no puedes pedir lo mismo a un niño/a de seis años que a uno de tres.

1 : creo que son muy importantes las dos cosas, no hay que discriminar pero hay que saber que cada uno/a es distinto/a.

Pregunta 24.

0 : creo que no, no tenemos muy buenas relaciones.

0.5 : si, pero con frecuencia pienso que cree que no le comprendo ni me pongo en su lugar.

1 : creo que si, ellos saben que, a pesar de lo que pudiera ocurrir, mi cariño es incondicional.

Pregunta 25.

0 : siempre, no me gusta que discutan.

0.5 : bastante, porque si no acaban pegándose.

1 : sólo intervengo para proponerles una manera de solucionarlo y luego dejo que lo solucionen.

Pregunta 26.

0 : creo que hay que intervenir para evitarlos, es mejor evitar las discusiones.

0.5 : creo que, ocasionalmente, hay que dejarles que solucionen sus problemas.

1 : creo que lo mejor es no intervenir, es bueno para su formación que se acostumbren a arreglar sus problemas, así los tienen aprendido cuando se enfrenten a la vida.

Pregunta 27.

0 : cortarlo, en casa tiene que haber paz.

0.5 : intentar que no se produzca pero si ocurre evitar que se agrave.

1 : pensar que es algo natural y que hasta puede ser positivo para su desarrollo como personas, por ejemplo para aprender a respetar los derechos de los otros.

Pregunta 28.

0 : siempre las corto y los separo, es lo mejor.

0.5 : a veces les dejo que discutan porque estoy cansado/a.

1 : no suelo cortarlas si no se pegan o gritan, creo que es bueno que aprendan a resolver ellos solos/as sus problemas.

Pregunta 29.

0 : les suelo dejar que sigan hasta que uno/a se haga daño.

0.5 : no me gusta que se peguen pero a veces no se puede evitar.

1 : siempre impido que se peguen.

Pregunta 30.

0 : pegarles, para que vean que hacen daño.

0.5 : dejarles sin salir o sin paga.

1 : les obligaría a reparar las consecuencias de su acción, o les pediría que explicaran por qué no es bueno pegar.

Pregunta 32.

0 : me parece bien.

0.5 : no existe respuesta intermedia.

1 : me parece lo más inadecuado.

Pregunta 33.

0 : les castigo a los dos.

0.5 : castigo al que ha pegado.

1 : me centro sobre todo en las consecuencias de la agresión, le pido al que ha pegado que me ayude a curar a su hermano/a.

Pregunta 35.

0 : me parece muy bien.

0.5 : procuro evitarlo, pero a veces es imposible.

1 : nunca lo hago.

Pregunta 36.

0 : me parece muy bien.

0.5 : procuro evitarlo, pero a veces es imposible.

1 : nunca me pongo yo por en medio, les digo que pelearse es malo para ellos.

Pregunta 37.

0 : desde pequeñitos.

0.5 : yo creo que no antes de los ocho años.

1 : creo que desde los cuatro años.

Pregunta 38.

0 : ninguno, es un inconveniente.

0.5 : igual si pero son más los inconvenientes.

1 : creo que se puede aprovechar para que aprendan como solucionar problemas con otras personas.

Pregunta 39.

0 : no hacerle caso, ya se le pasará.

0.5 : intentar tratarle igual y no mimar al otro/a delante de él.

1 : ayudarle a comprender las necesidades del otro y ayudarle a expresar lo que siente.

Pregunta 40.

0 : creo que son muy celosos.

0.5 : algo, pero no mucho.

1 : muy poco celosos.

4.5. Análisis de las respuestas, valoración y puntuación

- El procedimiento óptimo de análisis de las respuestas consiste en que el material grabado sea valorado por el entrevistador y por otro profesional de manera independiente. En una reunión posterior, ambos llegarán a un acuerdo de valoración que será considerado definitivo. Las respuestas serán puntuadas con 0, 0.5 ó 1 punto. Para dar cada puntuación se utilizará como referencia el ajuste de cada respuesta del padre y de la madre a los criterios óptimos expuestos en los apartados 2.1, 2.2 y 2.3. También conviene consultar la guía de criterios de valoración expuesta en el apartado 4.4.
- Índice de coincidencia: Si las respuestas del padre y de la madre coinciden en ser valoradas con 0 puntos, la puntuación del índice de coincidencia será 0 puntos, si coinciden en 0.5 puntos la puntuación será de 0.25 puntos, si coinciden en 1 punto la

puntuación será de 0.5 puntos. Si uno de ellos puntúa 0.5 y el otro puntúa 1 la puntuación del índice de coincidencia será de 0.25. Si uno de ellos puntúa 0 y el otro puntúa 0.5 la puntuación del índice de coincidencia será 0. Si uno de ellos puntúa 0 y el otro puntúa 1 la puntuación del índice será 0.

- La máxima puntuación que se puede obtener es de 100 puntos (40 de la valoración óptima de la madre, 40 de la valoración óptima del padre y 20 de la valoración óptima del Índice de Coincidencia).
- Cuando se efectúe la valoración se deberá también tener en cuenta que las preguntas de la entrevista exploran áreas diferentes de la calidad de la interacción familiar (Preguntas 1 a 13: Intervención en el desarrollo cognitivo, Preguntas 14 a 24: intervención en el desarrollo socio-emocional, Preguntas 25 a 40: intervención ante el conflicto fraterno). La puntuación máxima de cada uno de los padres en el área cognitiva es de 13 puntos y la puntuación máxima conjunta, añadiendo el índice de coincidencia es de 32.5 puntos. La puntuación máxima de cada uno de ellos en el área socio-afectiva es de 11 puntos y la puntuación máxima conjunta es de 27.5 puntos. La puntuación máxima de cada uno de ellos en el área de conflicto es de 16 puntos y la puntuación máxima conjunta es de 40 puntos. En la tabla de resultados convendrá presentar estas puntuaciones en términos porcentuales; de esta forma se podrá comparar al padre y la madre entre ellos y se podrá estimar el grado de aportación de cada área al resultado global obtenido. Esta ponderación es importante para elaborar los criterios educativos que se ofrecerán a los padres después de la entrevista.
- La valoración cuantitativa que se ha expuesto es meramente orientativa; no se puede considerar, por ejemplo, que una puntuación global de 50 puntos suponga una estimación similar a la que ofrece la escala convencional de centiles. La valoración cualitativa, teniendo en cuenta las distintas áreas exploradas, es más recomendable para este tipo de entrevista.
- El entrevistador/a deberá tener en cuenta que la entrevista está elaborada preferentemente para padres de niños/as en edad escolar, que tengan al menos un hermano/a, cuya diferencia de edad no sea muy amplia y que convivan habitualmente con su padre y su madre. Por tanto, deberá valorar hasta qué punto cada pregunta se ajusta al tipo de características de la familia sobre la que está obteniendo información.
- Esta entrevista está diseñada para un uso en funciones de orientación a padres y como un instrumento de valoración clínica, es recomendable utilizarla junto con otros instrumentos de evaluación de la calidad de la interacción familiar.

4.6. Utilización pedagógica de los datos obtenidos

Los resultados de la entrevista deberán ser devueltos a los padres en una reunión con el orientador/a familiar. Este no debe adoptar la posición de experto y debe intentar que los padres

construyan una idea de la interacción familiar cercana a la propuesta óptima contenida en este trabajo. En aquellos casos en los que el índice de coincidencia sea muy bajo es especialmente importante que los padres logren un acuerdo basado en el dialogo sin que el orientador apoye la posición de uno frente al otro.

Una vez obtenido el acuerdo, los padres elaborarán un “Plan de Crianza” en el que se incida especialmente en aquellas áreas de la interacción familiar en las que hayan obtenido los resultados más bajos. Los cambios a introducir en la interacción familiar se reflejarán por escrito en un documento de registro, en él, los padres anotarán las veces que han utilizado las nuevas estrategias de relación familiar. Desde una perspectiva interactiva y sistémica es fundamental que se anoten las respuestas que los niños dan a estos cambios en las estrategias de relación. De esta forma el orientador podrá efectuar un seguimiento de la dinámica familiar y colaborar con el grupo familiar en la obtención de un equilibrio interactivo adecuado. El orientador decidirá en qué momento puede resultar conveniente que los hijos participen en las sesiones de seguimiento.

Transcurridos al menos seis meses el grupo familiar y el orientador someterán todo el proceso de cambio a una evaluación. En ella analizarán cuál o cuales han sido los efectos más relevantes de los cambios introducidos y si el “Plan de Crianza” ha tenido algún efecto beneficioso en el proceso de desarrollo psicológico de sus hijos.

Las puntuaciones obtenidas en esta entrevista se reflejan en la siguiente tabla:

N.º de Pregunta	Valoración de la Madre	Valoración del Padre	Indice de coincidencia	TOTAL
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
Cognitivo	%	%	%	
Socio afectivo	%	%	%	
Conflicto	%	%	%	
TOTAL				

REFERENCIAS

- AGUADO, M.J. (1997). *La Envidia*. Madrid. Aguilar.
- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E., WALL, S. (1978) "Attachment, exploration and separation: illustrated by the behaviour of one year olds in strange situation". *Child Development*, 41, 49-67.
- ARRANZ, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona. Herder.
- ARRANZ, E. (1990). "Interacción entre hermanos: una perspectiva etopsicológica". En SANCHEZ, J. *Etología y Psicología*. Bilbao. U.P.V.
- ARRANZ, E., OLABARRIETA, F. (1998). "Las relaciones entre hermanos". En RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. Coords. *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza. pp. 245-260
- AZMITIA, M., HESSER J. (1993). "Why Siblings Are Important Agents of Cognitive Development: A Comparison of Siblings and Peers". *Child Development*, 64, 430-444.
- BANK, S. Y KAHN, M. (1982). *The sibling bond*. New York: Basic Books.
- BOER, F. Y DUNN, J. (1992). *Children's Sibling Relationships. Developmental and Clinical Issues*. Hillsdale, New Jersey. Laurence Erlbaum Associates.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós. 1987.
- BROWN, J. Y DUNN, J. (1992). "Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings". *Child Development*, 63, 336-349.
- BROWN, J., DONELAN-MCCALL, N., Y DUNN, J. (1996). "Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers2. *Child Development*, 67, 836-849.
- DUNN, J. (1992). "Sisters and brothers: current issues in developmental research". En BOER, F. Y DUNN, J. (ed.). *Children's sibling relationships*. New Jersey: Laurence Erlbaum. pp. 1-13.
- DUNN, J. (1995). "Children as Psychologists: The Later Correlates of Individual Differences in Understanding of Emotions and Other Minds". *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 187-201.
- DUNN, J. (1996). "Arguing with Siblings, Friends, and Mothers: Developments in Relationships and Understanding". En SLOBIN, I., GERHARDT, J., KYRATZIS, A., GUO, J.. *Social Interaction, Social Context, and Language*. Mahwah. Laurence Erlbaum Associates. Pp.191-204.
- DUNN, J. (1997). "Lessons from the study of bidirectional effects". *Journal of social and personal relationships*. Special Issue Reciprocity and Bidirectionality.14, 4, 565 - 573.
- DUNN, J. Y HERRERA, C. (1997). "Conflict Resolution with Friends, Siblings, and Mothers: A Developmental Perspective". *Aggressive Behaviour*, 23, 343-357.
- DUNN, J. Y PLOMIN, R. (1990). *Separates Lives: why siblings are so different*. New York: Basic Books.
- DUNN, J., CREPS, C., BROWN J. (1996). "Children's Family Relationships Between Two And Five: Developmental Changes And Individual Differences". *Social development*, 5, 3, 230-250.
- ERIKSON, E. H. (1963). *Infancia y sociedad*. B. Aires. Hormé. 1980.
- FABER, A., MAZLISH, E. (1987). *Siblings Without Rivalry*. New York. Avon Books.
- FARVER, J., WIMBARTI, S. (1995). Indonesian Children's Play with Their Mothers and Older Siblings. *Child Development*, 66, 1493-1503.

- FLAQUER, LL. (1998).** *El Destino de la Familia*. Barcelona. Ariel.
- FREIJO, E. (1986).** "El pueblo vasco y su juvenilidad". *Revista internacional de los estudios vascos*, 31, 2, 363-381. Donostia. Eusko Ikaskuntza.
- FURMAN, W. (1995).** "Parenting Siblings". En **M.H. BORNSTEIN** (ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah: Erlbaum. pp. 143-162.
- HARKNESS, S. Y SUPER, C.M. (1995).** "Culture and Parenting". En **M.H. BORNSTEIN** (ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah: Erlbaum.
- HARRIS, M. (1990).** *Antropología Cultural*. Madrid. Alianza.
- HERRERA, C. Y DUNN, J. (1997).** Early Experiences with Family Conflict: Implications for Arguments with a Close Friend. *Developmental Psychology*, 33, 5, 869-881.
- HETHERINGTON, M.E., REISS, D. Y PLOMIN, R. (1994).** *Separate social world of siblings*. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- JENKINS, J. Y ASTINGTON, J. (1996).** "Cognitive Factors and Family Structure Associated with Theory of Mind Development in Young Children", *Developmental Psychology*, 32, 1, 70-78
- KNOTT, F., LEWIS, CH. Y WILLIAMS, T. (1995).** "Sibling interaction of children with learning disabilities: a comparison of autism and down's syndrome". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36, 965-976.
- KRAMER, L. (1996).** "What's real in children's fantasy play?: fantasy play across the transition to becoming a sibling". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 329-337.
- LINDSEY, E.W., MIZE, J. Y PETIT, G.S. (1997).** "Mutuality in Parent-Child Play: Consequences for Children's Peer Competence". *Journal of Social and Personal Relationships* 14 (4): 539-548.
- MAIN, M., KAPLAN, N., CASSIDY, J. (1985).** "Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation". En **I. BRETHERTON Y E. WATERS** Eds. *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development, 209, 50. Chicago. University of Chicago press.
- MCHALE, S., CROUTER, A., MCGUIRE, SH. Y UPDERGRAFF, K.A. (1995).** Congruence between mother's and father's differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being. *Child Development*, 66, 116-128.
- O'CONNOR, T.G., HETHERINGTON, E.M. Y CLINGEMPEEL, W.G. (1996).** "System and Bidirectional Influences in Families". *Journal of Social and Personal Relationships* 14 (4): 491-504 .
- ORTIZ, M.J. (1993).** El apego y el conocimiento. En **ORTIZ, M.J. y YARNOZ, S.** Teoría del apego y relaciones afectivas (pp. 63-82). Bilbao. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- OSHIMA-TAKANE, Y., GOODZ, E. Y DEVERENSKY, L. (1996).** Birth order effects on early language development: do secondborn children learn from overheard speech? *Child Development*, 67, 621-634.
- PALACIOS J. Y GONZALEZ, M. (1998).** "La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos" en **RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J.** *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid Alianza. pp. 277-292
- PALACIOS, J. (1999).** "La familia y su papel en el desarrollo afectivo-social". En **LÓPEZ, F., ETXEBERRIA, I., FUENTE, M.J., ORTIZ, M.J.** Desarrollo afectivo y social. Madrid. (pp. 267-281) Pirámide.

- PEREZ-GRANADOS, D. Y CALLANAN, A. (1997).** “Conversations With Mothers and Siblings: Young Children’s Semantic and Conceptual Development”. *Developmental Psychology*, 33, 1, 120-134.
- PERNER, J., RUFFMAN, T., LEEKAN, S. (1994).** Theory of Mind is Contagious: You Catch it from Your Sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- PESIC, J., BAUCAL, A. (1996).** “Vigotsky and Psychoanalysis”. *Journal of Russian and East European Psychology*, 34, 1, p 33-39.
- POLAINO, A. (1991).** *Hijos Celosos ?*. Madrid.C.E.A.C..
- RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. Coords. (1998).** *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza.
- RUFFMAN, T., PERNER, J., NAITO, M., PARKIN, L., CLEMENTS, W. (1998).** “Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding”. *Developmental Psychology*, 34, 1, 161-174.
- SCARR, S. (1992).** “Developmental Theories for the 1990s: developmental and individual differences”. *Child Development*, 63, 1-19.
- STEWART, R.B. (1983).** “Sibling Attachment Relationships: Child Infant Interactions in the strange Situation”. *Developmental Psychology*, 19, 192-199.
- STEWART, R.B. Y MARVIN, R.S. (1984).** “Sibling Relations: the role of conceptual perspective taking in the ontogeny of sibling caregiving”. *Child Development*, 55, 1322-1332.
- TETI, D. Y ABLARD, K. (1989).** “Security of attachment and infant-sibling relationships: a laboratory study”. *Child Development*, 60, 1519-1528.
- TETI, D.M., SAKIN, J.W, Y KUCERA, E. (1996).** “And baby makes four: predictors of attachment security among preschool-age firstborn during the transition to siblinghood”. *Child Development*, 67, 579-596.
- ZUKOW-GOLDRING, P. (1995).** “Sibling Caregiving”. En M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah: Erlbaum. pp. 177-208.